

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

magisterské prezenční studium

obor učitelství na I.stupni ZŠ + Aj

Zuzana Vorlíčková (roz. Plecítá)

SOUČASNÝ UČITEL

Contemporary Teacher

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce: Doc.PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Prohlašuji tímto, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s použitím uvedené literatury.

Místo vypracování: Praha

Datum: 20.11.2007

Podpis:

V. Ličková

Chtěla bych poděkovat docentce Vladimíře Spilkové za její cenné rady při vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala učitelům a rodičům, kteří se podíleli na výzkumné části práce, a bez kterých by tato práce nemohla být dokončena.

Anotace

Zuzana Vorlíčková (roz. Plecítá)

Současný učitel

[diplomová práce, Praha 2007]

M.D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Počet stran textu: 84

Počet stran příloh: 24

Klíčová slova: učitel, učitelská profese, transformace školství, kurikulární reforma

Diplomová práce „Současný učitel“ se v teoretické části zabývá profesí učitele, jejím historickým vývojem, současnou podobou a jejími problémy a transformací českého školství po roce 1989. V praktické části je práce orientována na zjišťování informovanosti učitelů a rodičů o kurikulární reformě a jejich názory na ni. Přílohy obsahují otázky, které byly pokládány učitelům, ukázky vyplněných dotazníků rodičů, Chartu učitelů a Stanovy občanského sdružení Česká pedagogická komora.



## Synopsis

Zuzana Vorlíčková (born Plecítá)

Contemporary Teacher

[Diploma Thesis, Prague 2006]

M.D.Rettigové 4, Prague 1, 119 39

Faculty of Education, Charles University Prague

Number of Pages: 84

Number of Pages of Attachements: 24

Keywords:

This thesis deals in its theoretical part with the teachers' profession, its historical development, current status, its problems as well as the transformation of the Czech schooling system after 1989. The practical part focuses on determining how much the teachers and parents are familiar with the curriculum reform, and their opinions on it. Attachments contain questions that were given to teachers, samples of questionnaires filled out by parents, the Teachers' Charter and the Articles of the Czech Pedagogical Chamber civic association.

# Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1. Učitelství jako profese .....	10
1.1 Teorie profesí jako východisko pro učitelskou profesi (semiprofese) .....	10
1.1.1 Pojem profese .....	10
1.1.2 Profesiografie .....	12
1.1.3 Etický kodex učitele .....	13
1.1.4 Profesní kultura a profesní organizace učitele .....	14
1.2 Profesionalizace učitelství (od poslání k odbornosti) .....	16
1.2.1 Historický vývoj .....	16
1.2.1.1 Reformy Marie Terezie a Josefa II. ....	16
1.2.1.2 Od počátku 19. století do roku 1869 .....	19
1.2.1.3 Školský zákon z roku 1869 .....	20
1.2.1.4 Hnutí a snahy za zlepšení vzdělání učitelů na přelomu 19. a 20. století .....	22
1.2.1.5 Změny po roce 1918 .....	24
1.2.2 Kompetence učitele .....	26
1.2.3 Hodnocení kvality práce učitele .....	27
1.2.4 Učitelství sbor .....	30
1.3 Současná podoba učitelství profese a její problémy .....	32
1.3.1 Učitelství profese ve světle profesiografického výzkumu .....	32
1.3.2 Feminizace .....	35
1.3.3 Prestiž .....	36
1.3.4 Platy .....	36
1.3.5 Role .....	37
1.3.6 Vzdělání učitelů a požadavky praxe .....	39
1.3.7 Fluktuace .....	43
1.3.8 Diverzifikace a vertikální stratifikace .....	44
1.3.9 Rutinérství, neochota sebezvývoje a sebevzdělávání .....	45
1.3.10 Nízké profesní sebevědomí učitelů .....	45

1.3.11 Konzervatismus a setrvačnost v sebepojetí učitele a v pedagogické práci .....	46
2. Transformace českého školství po roce 1989 .....	47
2.1 změny po roce 1989 .....	47
2.1.1 Změna funkce vzdělání .....	49
2.1.2 Vzestup důležitosti akulturační funkce vzdělání .....	51
2.1.3 Vzestup informačních technologií .....	51
2.1.4 Učitelská profese a absolventi pedagogických fakult .....	52
2.2 Proměna pojetí vzdělávání, cílů, obsahu a strategií výuky .....	57
2.2.1 Změny kurikula, nová legislativa, rámcové vzdělávací plány .....	57
2.2.2 Rizika realizace kurikulární reformy .....	59
Praktická část .....	63
1. Uvedení do problému .....	63
2. Cíle a předpoklady .....	63
2.1 Oblasti výzkumu .....	64
2.1.1 Oblasti výzkumu – učitelé prvního stupně základních škol .....	64
2.1.2 Oblasti výzkumu – rodiče žáků prvního stupně základních škol .....	65
2.2 Předpoklady na základě uvedených faktorů .....	65
2.2.1 P1 – Předpoklady u učitelů prvního stupně základní školy .....	65
2.2.2 P2 – Předpoklady u rodičů žáků prvního stupně základní školy .....	66
3. Metodika práce .....	67
3.1 Použité metody .....	67
3.1.1 Rozhovor .....	67
3.1.2 Dotazníky .....	67
3.1.3 Způsob vyhodnocování rozhovoru .....	68
3.1.4 Způsob vyhodnocování dotazníku .....	68
3.2 Realizace výzkumu .....	68
3.2.1 Popis škol .....	68
3.2.2 Popis vzorku .....	69
4. Interpretace výsledků .....	69
4.1 Výsledky výzkumu mezi učiteli prvního stupně základních škol .....	69

4.1.1 Interpretace informací získaných z rozhovoru s učiteli .....	69
4.1.1.1 Informovanost učitelů o reformě.....	70
4.1.1.2 Postoj k reformě.....	70
4.1.1.3 Představa o informovanosti rodičů .....	71
4.1.1.4 Vliv reformy na žáky .....	71
4.1.1.5 Zhodnocení předpokladů vztahujících se k průzkumu mezi učiteli základních škol .....	72
4.2 Výsledky výzkumu mezi rodiči žáků prvního stupně základních škol .....	72
4.2.1 Vyhodnocení informací získaných z dotazníku .....	73
4.2.1.1 Informovanost rodičů o reformě .....	74
4.2.1.2 Zhodnocení předpokladů vztahujících se k průzkumu mezi rodiči žáků prvního stupně základních škol .....	79
5. Diskuze .....	81
Závěr .....	82
Příloha 1 – Učitelé prvního stupně základních škol .....	87
Příloha 2 – Rodiče žáků na prvním stupni základních škol .....	89
Příloha 3 – Charta učitelů .....	90
Příloha 4 – Stanovy občanského sdružení Česká pedagogická komora .....	105

## Úvod

V současnosti probíhá velká reforma školství, reforma kurikulární a mezi pedagogy se o ní hodně hovoří. A to v dobrém i ve zlém. My, studenti pedagogické fakulty, bychom měli mít o reformě nejvíc informací, protože máme možnost pozorovat její implementaci, jsou pro nás připravovány semináře o reformě, můžeme se poučit z chyb, které vidíme na praxích. Jak ale jsou na tom současní učitelé? Co vlastně obnáší být v současnosti učitelem? Tuto otázku si položil nejméně jeden z nás a já jsem ji zpracovala ve své diplomové práci.

V teoretické části se práce soustředí na profesi učitele. Ta bude rozebrána z pohledu teorie profesí, profesiografie, nastíním její stručný historický vývoj. Dále tato práce poukáže na problémy, se kterými se učitelská profese potýká, a v neposlední řadě zmíní změny, které se ve školství odehrávají po roce 1989, a to právě se zaměřením na kurikulární reformu.

V praktické části se práce bude věnovat kurikulární reformě z pohledu učitelů prvního stupně základních škol a z pohledu rodičů žáků prvního stupně základních škol. Výzkum bude zkoumat informovanost učitelů a rodičů o reformě, jejich názory na ni a komunikaci o reformě mezi učiteli a rodiči.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Učitelství jako profese

### 1.1 Teorie profesí jako východisko pro učitelskou profesi (semiprofese)

#### 1.1.1 Pojem profese

Pojmy profese, profesionál, profesionalizace se užívají v různém kontextu s různým obsahem. Profese a od ní odvozený profesionál, bývá také často vnímán jako protiklad amatéra. Latinské *professio* znamená živnost, zaměstnání, zatímco *amatator*, znamená milovník. Dělicí čáry probíhají v několika rovinách:

Amatér danou aktivitu nedělá jako zdroj obživy, daná aktivita je jeho, často nijak nehonoraným, koníčkem. Základní motiv aktivity amatéra je, že ho to baví, má tu činnost rád a není pro něj příliš důležité, bude-li z této činnosti mít nějaký prospěch – a proto také nemusí tak pečlivě dbát na kvalitu. Profesionál se danou aktivitou naopak živí. Je ekonomicky závislý na jejích výsledcích a kvalita profesně vykonávané činnosti je většinou důležitá; ve většině profesí na kvalitě práce přímo závisí výše odměny.

Profesionál – na rozdíl od amatéra – zpravidla absolvoval profesní přípravu, která je nezbytná ke kvalitnímu výkonu dané profese.

Profesionální práci bývá míněno i hodnocení kvality. Práce profesionála by měla splňovat přísná kvalitativní měřítko, práce amatéra je splňovat nemusí.

Pojem profese se někdy spíše než s pojmem *zaměstnání* kryje s pojmem *povolání*. Mezi společensky nejvýznamnější povolání bývá řazena právě profese učitele, lékaře, duchovního, právníka. V minulosti šlo o povolání s vysokou mírou společenského uznání, náročnou přípravou a s tím souvisejícím vysokým stupněm finančního ohodnocení. To dnes již neodpovídá realitě a jmenovaná povolání dnes spojuje pouze vysoká společenská prestiž,

kteřá se v případě duchovních a učitelů nekryje s výší příjmů a v podstatě ani s náročností přípravy. (Srovnejme třeba náročnost přípravy lékaře, programátora či strojního inženýra na jedné straně a náročnost přípravy učitele základní školy na druhé straně.)

Carnegio komise (Carnegie Commission) uvádí základní charakteristiku *profesionála* takto:

Je na rozdíl od amatérů zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje i základní zdroj příjmů.

Profesionalita předpokládá silnou motivaci, důležité je osvojení celoživotního závazku ke zvolené dráze.

Ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností

Činí svá rozhodnutí v zájmu klienta

Je orientován na služby, tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, kompetentní aplikace obecných znalostí při speciálních potřebách klienta

Služby budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech. Od profesionála se očekává nezávislost, nezáujatost

Profesionál je autonomní při posouzení vlastních výkonů

Profesionálové vytvářejí profesní asociace

Obecně bychom mohli pojem *profese* považovat za zaměstnání, které splňuje určitá kritéria.

Míra vymezení těchto kritérií se u různých autorů liší. J. Vašutová<sup>1</sup> uvádí, že v anglosaském světě bývá pojem *profession* užíván jen pro zaměstnání, v nichž převažuje náročná duševní činnost spojená se společenským uznáním, a vytyčuje hlavní rysy, které vymezují pojem profese:

expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů

zájem o větší prospěch společnosti

autonomie v rozhodnutích týkajících se profese

etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní

existence „profesní kultury“ projevující se v existenci profesní organizace

---

<sup>1</sup> Vašutová, J.: Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha, PedFak UK 2002



První dva body učitelská profese v podstatě splňuje. Je ovšem pravdou, že vysokou úroveň znalostí nedisponují všichni učitelé, jen menšina učitelů odborně publikuje nebo se jinak podílí na vzniku nových poznatků z pedagogiky.

S třetím bodem je to složitější – ačkoli legislativní podmínky dávají postupně stále větší prostor pro učitelskou autonomii, většina učitelů, zejména ze základních škol, tuto autonomii nejenže nevyžaduje a nevítá, ale v podstatě se k ní staví spíše odmítavě. Poslední dva body narážejí na společnou problematiku, lze ji shrnout jako konstatování, že neexistuje obecně respektovaná a efektivně fungující profesní organizace a tedy učitelská profese nemá obecně respektovanou ani profesní kulturu či profesní kodex, ač se jistá „učitelská etika“, jejíž obsah je interpretován různě, předpokládá apriori.

K těmto okolnostem se přičítají další, které snižují prestiž učitelské profese: velké množství učitelů základních a středních škol, feminizace, interdisciplinární charakter práce atd. Z výše uvedených důvodů také učitelství bývá označováno pojmem *semiprofese*.

### 1.1.2 Profesiografie

Profesiografie se zabývá zásadními okolnostmi týkajícími se jednotlivých zaměstnání. Sleduje pracovní náplň, úkoly, jejichž plnění je typické pro danou profesi, a také se zabývá poznáváním souboru kompetencí (rozvinuté schopnosti, dovednosti, znalosti, osobnostní rysy...), které jsou pro výkon dané profese potřebné.

Informace sbírá profesiografie nejčastěji prostřednictvím pozorování, dotazníků, rozhovorů, studia. Zvláštním druhem pozorování je tzv. pracovní snímek neboli pracovní vzorek. Je to metoda, při níž profesiograf tráví vymezený čas – podle charakteru zaměstnání jeden nebo více dnů – a podrobně eviduje všechny činnosti, které zaměstnanec během doby vykonává. Výsledky pak analyzuje a sumarizuje. Výsledky mají mnoho užití – zaměstnavatelům slouží k posouzení efektivity práce zaměstnanců a jejich pracovního nasazení, pomáhají také při tzv. personálních auditech, kdy zaměstnavatelé hodnotí, které pracovní pozice jsou pro společnost potřebné a které nadbytečné. Personální audity, pokud se provádějí kvalitně, jsou velmi ceněné, využívají se zejména v komerční sféře, kde se jejich pomocí snižují mzdové náklady. Pracovní vzorek může mít ekonomické dopady na zaměstnance atd. Každopádně jde o velmi náročnou metodu. U profesí, kde se střídají různé aktivity, pracovní náplň i zatížení se mění v průběhu roku atd, je třeba zpracovat pracovní snímky mnoha různých dní a z nich teprve skládat mozaiku, která nám dovolí nahlédnout do skutečné pracovní náplně dané profese.



Učitelská profese je z tohoto pohledu velmi specifická, protože samo pracovní zařazení už obsahuje zřetelně a jasně vymezené aktivity, z nichž se pracovní náplň skládá – přímá vyučovací povinnost, dozory o přestávkách, pohotovosti a případně suplování, příprava a hodnocení předchozí práce.

Michaela Prášilová<sup>2</sup> uvádí přehled několika novějších profesniografických prací zaměřujících se na profesi učitele: „Profesniografickým šetřením učitelů základních a středních škol se v rozsahu let 1992–1999 zabýval projekt, s jehož výsledky a závěry se mohla veřejnost seznámit v publikaci autorů Blížkovský, Kučerová, Kurelová aj. s názvem Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. (2000). Další poznatky o profesniografii učitelů, jejím využití a výsledcích ještě publikovala Kurelová (1996, 1998). Od té doby neproběhlo, pokud jsem dobře informována, žádné významnější profesniografické šetření zaměřené na učitele (jen na vedoucí pracovníky škol a výchovné pracovníky). Uskutěčnila se však řada dílčích šetření i sond sledujících deskripci, případně analýzu, profesních činností učitelů a podmínek, za nichž jsou tyto činnosti realizovány.“

### 1.1.3 Etický kodex učitele

Jak bylo uvedeno výše, zástupci profese by se měli řídit souborem etických norem, etickým kodexem své profese. Velmi precizně jsou propracovány například etické kodexy lékaře. S etickým kodexem učitele je to složitější a jeho přehledné, jasné a jednoznačné znění nemáme.

Existuje několik pokusů, jak kodex učitele definovat. Za jeden z nich bychom mohli označit Chartu učitelů z dokumentu Organizace spojených národů pro vědu, školství a kulturu (UNESCO), ze které Blížkovský<sup>3</sup> příp. Učitelské listy<sup>4</sup> citují základní články mezinárodních učitelských federací (Comité d'Entente) z roku 1954 v edici z roku 1966 (v příloze 1).

Problematicčnost spočívá nejen ve značném rozsahu textu Charty, ale i v tom, že aby autoři

---

2 Prášilová M.: Profesniografie a učitelské vzdělávání.

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103029&CAI=2155>, 28.3.2007

3 Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. aj.: Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. 1. vydání. Brno; Konvoj, spol s r.o., 2000.

4 Charta učitelů. Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO)

<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=100939&CAI=2155>

pokryli problematiku učitelů na celém světě, včetně rozvojových zemí a nedemokratických režimů, vytvořili velmi vágní dokument, který lze interpretovat mnoha různými způsoby.

Obsah je navíc poznamenán dobou svého vzniku a na řadu problémů již dnes odborná veřejnost nahlíží jinak. Obecně tedy není pro dnešní odbornou veřejnost akceptovatelný.

Občanské sdružení Česká pedagogická komora uvádí ve stanovách na svém webu určitý profesně orientovaný program, ten je ale z hlediska profesiografie velmi vágní a jako etický kodex nedostatečný.

Různé pracovní a organizační řády vydávané MŠMT také nemůžeme považovat za obecně přijatelný text, byly vypracovány bez účasti samotných příslušníků profese a jejich text spíše rozvíjí zákoník práce a další legislativní normy, než že by mohly sloužit jako etický profesní kodex.

Je překvapující, že většině pedagogů absence takové základní etické normy nevadí. Většina pedagogů má pocit, že „nějaká taková“ norma existuje a intuitivně se domýšlejí, co by mohlo být jejím obsahem. Je možné, že absence jednoznačně formulovaného etického kodexu učitele souvisí s relativně nízkou společenskou prestiží, kterou učitelství v současné době má. Je přitom sporné, který z daných jevů je příčinou a který následkem, a zdali oba nejsou společně *jen* důsledky jiných společenských jevů. Ale je možné, že kdyby byla zahájena alespoň diskuse s cílem etický kodex učitele formulovat, mohla by příslušníky učitelské profese aktivizovat.

Jasně je, že taková diskuse by byla dlouhodobá a technicky by bylo velmi obtížné ji nějak moderovat nebo facilitovat – vzhledem k vysokým počtům příslušníků učitelské profese. Schází všeobecně uznávaná profesní organizace, učitelé jsou roztrženi podle vyučovaných oborů, stupně školy, kde působí atd. Zaměřme se na tuto okolnost více:

#### **1.1.4 Profesní kultura a profesní organizace učitele**

Učitelská profese je specifická počtem svých příslušníků, pestrostí ať jde o obor či o stupeň, na kterém učitel učí, ale také tím, že její členové poskytují vzdělání svým budoucím kolegům. Mezi učitele patří jak elementaristé, tak učitelé druhých a třetích stupňů, ale i vysokoškolští učitelé. A to včetně učitelů pedagogických fakult. Z tohoto rozsahu je zřejmé, že je obtížné najít společný jazyk i společný postoj ke klíčovým otázkám.

Díky tomu krátce po roce 1989 sice vznikly (resp. spíše transformovaly se) silné odbory pracovníků ve školství, ale nikoli profesní organizace. Odbory, tak jak je jejich cílem, bojují za vyšší finanční ohodnocení příslušníků profese, ale nikoli za systémové změny, nebo dokonce za kvalitu práce učitele. Výsledky jejich působení jsou stále více kontraproduktivní. Vyšší tarifní platy přinášejí ztrátu osobních ohodnocení, demotivují mladé a pracovitější učitele, volání po vyšších platech bez záruk vyšší kvality práce pobuřuje veřejnost.

Neexistence obecně přijímané profesní organizace odráží jednak vztah společnosti k profesi učitele a jednak vztah učitelů k sobě samým. Zatímco lékaři, architekti, advokáti a příslušníci řady dalších profesí dokázali krátce po roce 1989 vytvořit funkční profesní organizace, z nichž některé mají dokonce oporu legislativní, učitelé nikoli. Ačkoli práce a postavení těchto asociací a komor je často kritizované, je faktem, že se snaží hlídat a certifikovat kvalitu práce svých členů, čímž pomáhají posilovat společenské postavení příslušníků své profese. Takovéto jednotné a silné organizace s mnoha členy jsou navíc rovnocenným partnerem státním i samosprávným institucím, podílejí se na vzniku legislativy i krocích exekutivy.

Učitelé takovou organizaci nemají. V období po roce 1989 vzniklo několik organizací založených jako občanská sdružení, které na podobnou pozici aspirovaly (jmenujme např. PAU, NEMES, IDEA, Česká pedagogická komora), ale ukázalo se, že učitelé nejsou jednotní, nechápou důležitost její existence. Jmenované organizace tak zůstaly malými občanskými sdruženími s řádově několika desítkami členů a „akčním“ jádrem několika jednotlivců, kteří publikují a angažují se.

V posledních letech se zmíněné organizace začaly sdružovat do SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání). SKAV by zatím jako jediná ze zmiňovaných organizací mohl mít prestiž a autoritu pro vystupování jménem širší odborné pedagogické veřejnosti. Jednou měsíčně pořádá pravidelně tzv. Kulaté stoly, na kterých se diskutují závažné otázky vzdělávací politiky nebo i otázky čistě odborné. Podrobnější informace nalezneme na webových stránkách sdružení <http://skav.cz>.

V Evropě je nejdůležitější Asociace pro vzdělávání učitelů v Evropě. Zahrnuje problematiku učitelů primárních sekundárních a speciálních škol. Byla založena 1976 s cílem rozvíjet spolupráci vysokoškolských institucí vzdělávajících učitele a přispět ke zkvalitnění vzdělávání učitelů. Problematikou profese a vzdělávání učitelů se zabývá Evropská síť pro další vzdělávání učitelů vysokých škol (součástí CEPES v rámci UNESCO).

## **1.2 Profesionalizace učitelství (od poslání k odbornosti)**

### **1.2.1 Historický vývoj**

Postavení učitele prošlo v historii bohatým vývojem. Budeme-li sledovat jen naši evropskou civilizaci, zaznamenáme jak starověké filosofy, tak středověké scholastiky. Ačkoli často šlo o vynikající pedagogy, je otázkou, dá-li se v tom období již hovořit o učitelské profesi. I když třeba univerzitní profesori středověké Evropy byli z určitého pohledu „profesionálními“ učiteli, je nutné vidět, že jejich průprava byla odborná, ale nikoli pedagogická.

Jako národ Komenského jistě neopomeneme připomenout tohoto novověkého myslitele a jeho dílo, ale při kritické analýze nám nemůže ujít, že Komenský nepředstavoval nějaké široce rozšířené myšlenkové hnutí a jeho pokusy o reformu vzdělávání byly spíše osamoceným, převážně teoretickým intelektuálním dílem, jehož odezva přicházela velmi pomalu a většina úvah zůstala nadobro v ideové oblasti.

#### **1.2.1.1 Reformy Marie Terezie a Josefa II.**

Zásadním momentem ve vývoji české vzdělávací soustavy jsou reformy Marie Terezie. Ta svěřila zaháňskému opatu J. I. Felbigerovi (1724-1788) reformu organizace elementárního školství<sup>5</sup>. Felbiger byl uznávaný a zkušený správce pruského a slezského školství, a rakouské (tedy i české) školství je tedy do značné míry ovlivněné právě pruským modelem. 6. prosince 1774 byl vydán Felbigerem připravený zákon, tzv. Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko - královských dědičných zemích. Tímto zákonem byly zavedeny tři typy škol<sup>6</sup>:

Prvním typem byla škola triviální – byla zřízena u fary, v ostatních obcích jako školy filiální (pobočky farní školy). Měla 1 - 2 třídy. Vyučovalo se trivium, základy hospodářství, ve městě znalosti potřebné pro průmysl a náboženství. Děvčata také pletení a šití. Pokud to šlo, školy pro chlapce a dívky byly odděleně. Vyučovacím jazykem byla mateřština, v některých oblastech němčina. Náklady na provoz školy hradila obec a šlechta, vikář či děkan dozírali na

---

5 Jůva V. sen.&jun.: Stručné dějiny pedagogiky

6 Štverák, V.: Dějiny pedagogiky. Praha, UK 1991.

chod školy jakožto supervizor. Z této pozice měl také povinnost podávat zprávy zemské studijní komisy.

O něco vyšší kvalitu představovaly školy hlavní – ty byly zřizovány v krajských městech a měly rozsah tří tříd. Nad rámec látky triviální školy se vyučovaly reálie, latina, sloh, kreslení, geometrie. Hlavní školy připravovaly pro práci v zemědělství a řemeslech, případně pro vojenskou dráhu. Vyučovacím jazykem byla v 1. třídě mateřština, ve druhé částečně němčina a ve vyšší třídě byly důsledně německé. Provoz hlavní školy hradil stát.

Nejkvalitnější podobu elementárního vzdělání poskytovaly školy normální. Byly zřizovány v zemských městech, měly čtyři třídy + preparandu. Představovaly rozšířenou hlavní školu. Jejich hlavním smyslem byla příprava pro gymnázium, příprava k praktickému životu nehrála velkou roli. Mezi elementárními školami měly tu výsadu, že jejich absolventi na gymnázium také mohli pokračovat (z triviální nebo hlavní školy se přímo na gymnázium nedalo hlásit).

Všeobecná vzdělávací povinnost nebyla totéž, co je dnes povinná školní docházka. Netrvalo se na pravidelné celoroční docházce, děti chodily do školy převážně v zimě. Tradice dvouměsíčních letních prázdnin vznikla proto, aby děti mohly v létě pomáhat na poli rodičům. Práce učitele byla tedy dost náročná, protože docházka byla nepravidelná a na jednotlivé děti měl minimum času (ve třídách bývalo až 60 žáků). Na konci roku se konaly závěrečné vizitační zkoušky za účasti církevního dozorce. Tam žáci předváděli, jak zvládli učivo, ale spíše šlo o jakousi inspekci výsledků práce učitele.

Gymnázia u nás začala vznikat po roce 1775, kdy byl uzákoněn jejich statut (jeho znění připravil piarista G. Marx). Byla zřízena pětiletá gymnázia. V nižších třídách se vyučovalo německy – a to klasické jazyky, dějepis a reálie. Výuku všech předmětů zprostředkovával třídní učitel. V roce 1808 a 1818 došlo k reformování gymnázia, jeho délka byla prodloužena na 6 let.

I když u nás byla povinná školní docházka uzákoněná v 18. stol., je otázkou, zda-li už v té době uvažovat o učitelské profesi. Za učitele byl zpravidla vybírán nikoli člověk disponující odborným vzděláním, protože takových lidí byl kritický nedostatek. Často šlo o vojenské vysloužilce nebo o kněze. V prvních letech, kdy byl nedostatek světských učitelů nejtěžší, totiž stát poskytoval řadu výhod kněžím, kteří se dali získat pro dráhu profesionálních učitelů na nových školách.

Na druhou stranu – i když to dneska vypadá absurdně - možná šlo na svou dobu o velmi racionální opatření, jak řešit nedostatek kvalifikovaných pedagogů. Válečný vysloužilce totiž

zpravidla disponoval znalostmi a dovednostmi, kterými značně převyšoval své okolí – zvláště na venkově. Byl gramotný, procestoval kus světa, poznal život v jiných zemích, zpravidla uměl aspoň trochu nějaké cizí jazyky. Současně šlo o člověka s určitou životní zkušeností, od kterého se dala očekávat jistá přirozená autorita

Před rokem 1777 byly předpoklady pro výkon učitelské profese formulovány na zbehllost v katechismu, aktivní znalost hudby, dovednost číst, psát a počítat. Po roce 1777 byly zřízeny tzv. preparandy, tedy přípravné kurzy pro učitele, které mohl uchazeč o učitelování navštěvovat po absolvování hlavní nebo normální školy, a jejich délka se pohybovala do dvou let.

Rok 1777 byl z hlediska učitelské profese určitým mezníkem, protože učitelem se podle nového zákona nemohl stát nikdo bez řádného vysvědčení a odborné zkoušky. Kandidáti učitelství se nejdříve podrobovali přijímací zkoušce, po jejím vykonání se jim dostalo výkladu z pedagogiky a didaktiky, dále se učilo náboženství s biblickou dějepravou a metodice trivie, později mluvnici, pravopisu, přehledně zeměpisu, dějepisu, přírodopisu a přírodopytu. Většinou šlo o upevňování znalostí z normální nebo hlavní školy. Adepti konali hospitace, ale i výstupy a pokusy. Po absolvování 3měsíčního kurzu při hlavní škole pro pomocníky venkovských škol a 6měsíčního kurzu při škole normální pro pomocníky škol měšťanských je čekala zkouška před školním dozorem a po jejím úspěšném složení mohli být ustanoveni pomocníky.

Samostatným učitelem se mohl stát ten, kdo dosáhl věku 20 let a úspěšně působil na škole alespoň jeden rok. Pokud vykonal zkoušku učitelské způsobilosti, stal se samostatným učitelem. Je třeba zmínit, že vzdělání poskytované v preparandách nemělo vysokou úroveň, o další vzdělávání učitelů nebyl zájem. Veškerá činnost učitelů byla navíc pod dozorem církve.

Příjmy učitelů byly velmi nízké a naprostá většina učitelů se musela věnovat ještě dalším výdělečným aktivitám, měli-li se uživit. Učitelé se často věnovali souběžně nějakému řemeslu, hráli v kostele a různých slavnostech, vykonávali další pomocné služby pro faráře i třeba sedláky. Právo ustanovovat učitele a určovat jim výši platu náleželo vrchnosti, faráři nebo obci. Z těchto informací je zřejmé, že postavení učitele bylo v této době spíše podřadné, rozhodně nebylo srovnatelné s postavením např. kněze nebo lékaře.

Za vlády Josefa II. nastoupil trend vedoucí k zestátnění a sekularizaci školství. Osvícenská státní politika v oblasti vzdělání vyžadovala jinou vizi učitele: měl se zbavit své funkce varhaníka, regent choru a pomocníka faráře. Učitel začal být vnímán jako svým způsobem



státní úředník se všemi souvisejícími aspekty. Stát měl zájem na personálním obsazení škol, které by podpořilo jeho politiku – její součástí byla jednak sekularizace a jednak podpora probíhajících ekonomických změn. Stát se tak začal starat o materiální vybavení škol, vzdělání a finanční zabezpečení učitelů. Rychle rostl také počet škol. V roce 1780 bylo v Čechách 12 hlavních škol, 17 dívčích a 1891 triviálních škol. V roce 1790 již 20 hlavních škol a 2168 triviálních. Na konci 18 stol. v Čechách – v souladu s novými zákony - učilo na 3000 státních světských učitelů. Lišili se ovšem vzděláním, délkou praxe a společenským postavením.

Městské školy byly zpravidla obsazeny kvalitními učiteli, často s univerzitním vzděláním (měli nejčastěji filosofickou nebo teologickou fakultu). Venkovské školy na tom byly zpravidla mnohem hůř a kvalitní personální obsazení venkovských škol bylo dlouho utopií.

Zdá se, že o primárním učitelství jako o skutečně plnohodnotné profesi, která disponuje všemi znaky profese, jež jsme si uvedli výše, můžeme začít uvažovat až v průběhu devatenáctého století, kdy úvahy o tom, že učitel základní školy musí disponovat určitými specifickými pedagogickými kompetencemi, přerostly z oblasti teoretické a ideové do oblasti praktické – tedy že začaly vznikat vzdělávací instituce připravující pedagogy.

Učitelé se vzdělávali v jedno-(dvou)letých přípravkách (preparandách), jejichž kvalita ani prestiž nebyly valné. Byly vnímány spíše horší střední školy. Kolem poloviny 19. století se několik osobností snažilo situaci změnit. K. S. Amerling (1807 - 1884)<sup>7</sup> vnímal potřebu kvalitního vzdělávání učitelů. Snažil se vybudovat ústav (Budeč), který měl učitelské vzdělání pozvednout na v podstatě vysokoškolskou (univerzitní) úroveň. V Budči se konala setkání učitelů a kněží z celých Čech, diskutovalo se o pedagogických textech, recenzovaly a tvořily se metodické spisy.

#### **1.2.1.2 Od počátku 19. století do roku 1869**

Zákon z roku 1849 prodloužil studium na gymnáziu na 8 let – k dosavadnímu šestiletému byla přidána dvouletá filosofická příprava. Obsah gymnázií byl upraven ve prospěch přírodních věd. Průmyslový rozvoj si vyžádal vznik nových druhů středních škol.

---

<sup>7</sup> <http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/478235-karel-slavoj-amerling>

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Karel\\_Slavoj\\_Amerling](http://cs.wikipedia.org/wiki/Karel_Slavoj_Amerling)

<http://www.rvp.cz/clanek/537/825>

Vedle gymnázia (zaměřeného především na humanitní předměty a jazyky – samozřejmě včetně latiny a řečtiny) tak vznikly tzv. reálky. Reálky byly původně ne zcela plnohodnotnými přípravkami kvalifikovanějších pracovníků pro průmysl a zemědělství, zákonem z roku 1868 získaly statut sedmileté střední školy vzdělávající v reáliích. Vzhledem k tomu že od roku 1869 byly ukončeny maturitou, staly se plnohodnotnými středními školami, jejichž absolventi sice byli připravováni primárně pro praxi, mohli však pokračovat ve vysokoškolském studiu. Reálky byly pravzorem našich současných středních odborných škol – „průmyslovek“.

V roce 1862 bylo založeno první reálné gymnázium (soukromé), které představovalo určitý kompromis, či ještě přesněji bylo gymnáziem zaměřeným na moderní jazyky, techniku, přírodovědné obory – tedy lépe korespondovalo s praktickými potřebami doby. O reálná gymnázia byl velký zájem a jejich počet rychle stoupal.

Vývoj nebyl přímočarý a po tzv. Konkordátu státu s církví z roku 1855 získala církev zpěv rozhodující pravomoci v oblasti vzdělávání. Církev schvalovala učebnice, obsazovala učitelská místa, konala ve školách náboženské obřady. Důsledkem konkordátu byl ministerský výnos o nevhodnosti reálií na elementární škole. Jím byla také významně omezena tvůrčí iniciativa učitelů a nebyl zájem na zkvalitnění učitelského vzdělání. Prvním náznakem změny k lepšímu byl říšský zákon z roku 1868, který nově definoval pravidla o postavení školy a církve. Jím byl zcela zrušen Konkordát z roku 1855. Církev mohla podle nové legislativy ve státních školách organizovat pouze vyučování náboženství, mohla si však zřizovat školy. Nově povoleno bylo zřizování škol zcela sekulárních. Školskou správu zcela převzaly státní, tedy sekulární, orgány - místní, okresní a zemské školské rady.

#### **1.2.1.3 Školský zákon z roku 1869**

V roce 1869 byl vydán říšský školský zákon (tzv. Hasnerův)<sup>8</sup>. Významně reformoval podobu školní docházky. Vzdělávání bylo sekularizováno (odděleno od církve a náboženství) a etatizováno (klíčovou roli převzal stát). To byly v dané době klíčové pozitivní změny. Zavedl dvoukolejný systém – elementární školy byly rozděleny na školu obecnou a měšťanskou. V návaznosti na zákon byly v roce 1870 vydány i obecně závazné školní řády, které v mnoha směrech modernizovaly podobu vzdělání (např. zakazovaly tělesné tresty).

---

8 Jůva V. sen.&jun.: Stručné dějiny pedagogiky



Úkolem obecné školy bylo vychovat děti k mravnosti a zbožnosti, rozvíjet jejich poznání. Obecné školy byly veřejné, tedy zřizované státem, zemí nebo obcí, a soukromé. Vyučovalo se náboženství, jazyk, počty, reálie, psaní, geometrie, zpěv, tělocvik. Děvčata navíc měla ženské práce a nauku o domácím hospodaření. Délka školní docházky byla pět let. Ačkoli školní docházka byla teoreticky osmiletá, v praxi mohli žáci ze sociálně slabších rodin, pokud prokázali zvládnutí učiva obecné školy (v případě dětí postižených nemuseli ani to), požádat o prominutí posledních tří let školní docházky a byli této povinnosti zproštěni. V tzv. továrních školách bylo uzákoněno minimum 12 vyučovacích hodin týdně. Při obecných školách mohly být zřizovány školky a také mohly být zřizovány kurzy polního hospodářství nebo řemesel. Obecné školy byly určeny pro děti městské a venkovské chudiny. Počet žáků na třídu býval kolem 80, povolené maximum bylo později zvýšeno na 100. Vyučovali v nich absolventi učitelských ústavů. Úroveň vzdělávání byla dost nízká a práce velmi obtížná. Absolventi obecné školy nemohli pokračovat na gymnáziu.

Pro děti ze středních a vyšších vrstev byla určena škola měšťanská. Na měšťankách se vyučovalo náboženství, jazyky, přírodopis, přírodopis, aritmetika a další předměty. Většinou se vyučovalo německy, mohl být vyučován i další jazyk. Měšťanka byla osmiletá a v rámci měšťanských školy byly zřizovány i tříleté nadstavby navazující na pátý ročník obecných škol. Mohla být osmiletá, nebo tříletá navazující na 5. ročník obecné školy. Šestý až osmý ročník nebyly koedukované, tedy byly zvláštní třídy (školy) pro chlapce a dívky. Měšťanská škola umožňovala pokračování ve studiu na střední škole. Tento duální systém u nás de facto přetrval až roku 1948.

Změnilo se i vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Preparandy byly zcela nahrazeny čtyřletými učitelskými ústavami, které měly úroveň střední školy (byť nižší než třeba gymnázia). Učitelům byl zaveden pravidelný plat definovaný v tarifních tabulkách (tento systém přetrval dodnes). Zlepšilo se společenské postavení učitelů.

Učitelům byly novým zákonem předepsány zkoušky učitelské způsobilosti (a stanoven maximální týdenní úvazek 30 hodin). Bylo také předepsané jednotné vzdělání pro učitele v učitelských ústavech. Učitelské ústavy měly rozsah čtyři roky, neměly vysokoškolský status, dokonce se znovu nestaly ani plnohodnotnou střední školou. Závěrečná zkouška (zkouška dospělosti) opravňovala absolventa učitelského ústavu k vykonávání funkce podučitele, nikoliv však ke studiu na vysoké škole. K přechodu na vysokou školu bylo nutné absolvovat gymnázium.

Na učitelských ústavech vyučovali středoškolští profesori (tzv. hlavní učitelé). Dále zde působili cviční učitelé a katecheta. Vyučování bylo bezplatné, provoz učitelských ústavů plně hradil stát. To byla pozitivní změna.

Absolvent učitelského ústavu, který dva roky úspěšně pracoval jako podučitel, mohl vykonat před komisí zkoušku učitelské způsobilosti, která ho teprve opravňovala k práci učitele na obecné škole. Aby učitel mohl pracovat na měšťanské škole, musel složit ještě odbornou zkoušku. Na měšťance byly na výběr tři obory, přičemž každý obor zahrnoval blok tří předmětů.

Na učitelských ústavech se vyučovaly všeobecné předměty na trochu lepší úrovni než na měšťanské škole. Nad jejich rámec tu byla povinná hra na hudební nástroj (původní význam slova kantor je *zpěvák*) a především psychologické disciplíny, samozřejmě determinované tehdejší úrovní vývoje psychologie. Tvůrčí práce učitele nebyla vůbec brána v potaz, ani ji nikdo neočekával.

Zpočátku byly v Čechách pouze tři takové ústavy. Učitelské ústavy byly určeny jen mužům, pro ženy byly zřizovány zvláštní, ženské učitelské ústavy. Učitelky – ženy se musely podříditi celibátu. Při univerzitách mohly být zřízeny pedagogické semináře, což byla jistá naděje, nicméně vysokoškolské vzdělání pro učitele bylo ve své době nepřijatelné.

Nový systém – pro nás dnes překvapivě – nebyl obecně přijat s nadšením. Obce proti němu vystupovaly především z ekonomických důvodů, protože na jejich vrub připadlo financování zlepšeného školství. Z ekonomických důvodů se proti zákonu postavili i zaměstnavatelé, kteří přišli o levnou dětskou pracovní sílu (zejména na venkově hrál tento aspekt citelnou roli). V českých zemích narážel zákon z národnostních důvodů – příliš prosazoval výuku v německém jazyce. Zřizovatelé škol dostatečně nevyužívali možností zákona zřizovat v zemích s převažujícím neněmecky mluvícím obyvatelstvem školy s výukou v mateřském jazyce (a nikoli německém) a tak i v oblastech, kde zcela převažovalo česky mluvící obyvatelstvo, zřizovaly obce školy německé a mnozí kritici (částečně právem) označovali zákon za germanizační. Konečně ve své době velmi významným konfliktním bodem bylo relativně moderní pojetí sekularizovaného vzdělávání, které přinášel.

#### **1.2.1.4 Hnutí a snahy za zlepšení vzdělání učitelů na přelomu 19. a 20. století**

Učitelské ústavy byly významným zlepšením, ale už v době, kdy vznikly, řada významných osobností požadovala vysokoškolské vzdělávání učitelů. Jako určitá náhražka vznikaly různé učitelské spolky a jednoty, např. Ústřední spolek jednot učitelských v

Čechách, na Moravě a ve Slezsku, Jednota českých učitelek, Československá obec učitelská, Beseda učitelská (1868) a v jejich rámci byly pořádány tzv. učitelské sjezdy; dnes bychom asi spíše řekli konference<sup>9</sup>.

Vývoj ukázal, že nejsilnější ze všech kritiků Hausnerova zákona byla katolická církev a konzervativní vrstvy společnosti. V roce 1883 byl školský zákon novelizován (tzv. Taafovou novelou), a to způsobem, který znamenal krok zpět. Novela znamenala fakticky zkrácení povinné školní docházky na 6 let. Rodiče totiž po 6 letech mohli požádat o prominutí další školní docházky a zejména na venkově mezi chudými lidmi se toto prominutí stalo v podstatě pravidlem.

Odborné předměty ustoupily do pozadí a velký prostor získala zpět církev. Na učitelských ústavech bylo omezeno vyučování pedagogice a předmětům všeobecně-vzdělávacím ve prospěch náboženství a hry na varhany. Také metodika se změnila směrem k horšímu – byl ještě více zúžen prostor pro učitelskou tvořivost. V metodice byly vypracovány vzorové metody a způsoby vyučování jednotlivých témat a úkolem učitele bylo tyto šablony opakovat. Tento trend pokračoval statutem z roku 1886. Podle něj byly na první místo v učitelských ústavech řazeny náboženství a hudba, reálie byly odsunuty druhé místo. Četba původních odborných spisů z pedagogiky a psychologie byla redukována na minimum a na místo nich byla zavedena výuka výše zmíněných metodik. Kvalita učitelského vzdělání se po této novele propadla zpět, téměř na úroveň někdejších dvouletých preparand. Pozice církve a náboženství byla posílena i v obsahu závěrečné zkoušky - zkouška učitelské způsobilosti získala obsah spíše duchovní a vyučování bylo nasměrováno k praktickému výcviku aplikace „metodik“.

V tomto období byly důležité aktivity několika významných osobností – např. Gustava Adolfa Lindnera<sup>10</sup>. Lindner zaujal významný postoj k vzdělávání učitelů. Usiloval o systém teoretického a praktického vzdělávání. Na Karlově Univerzitě v Praze pořádal od roku 1896 seminář pro pedagogy (univerzitní extenze), který sám vedl. Semináře probíhaly o sobotách a nedělích a také během letních prázdnin a přednášeli na nich univerzitní profesori různých oborů. Sám Lindner měl bohatou praxi - v sedmdesátých letech se stal školním inspektorem v Celji, od roku 1871 byl ředitelem německého gymnázia v Prachaticích, po roce odtud odešel

---

<sup>9</sup> Průcha J., Walterová E., Mareš J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2003

<sup>10</sup> <http://www.rvp.cz/clanek/3/1081>

<http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/lindnr.html>

do Kutné Hory jako ředitel učitelského ústavu. Stal se i okresním školským inspektorem v kutnohorském školním okrese a r. 1882 byl jmenován prvním univerzitním profesorem pedagogiky. Usiloval o zřízení pedagogického institutu a vytvořil „Návrh koncepce vysoké školy pro učitele“, ale tato myšlenka nenarazila na odezvu. Je uznáván jako zakladatel české pedagogiky jakožto vědy, autor řady odborných knih a učebnic (psychologie, didaktiky), vydavatel spisů Komenského a dalších klasiků, zakladatel prvního odborného časopisu pro učitele.

V roce 1890 bylo založeno první dívčí gymnázium v Rakousku zvané Minerva. Bylo emancipačním průlomem, dívky nově mohly získat maturitu a postupně jim bylo povoleno vysokoškolské studium (1897 na filosofické fakultě, 1900 na lékařské fakultě).

#### 1.2.1.5 Změny po roce 1918

Rok 1918 znamenal samozřejmě klíčový mezník i v naší vzdělávací soustavě. Církev byla zcela vyloučena z kontroly nad školstvím – vzdělávací systém se tak konečně stal plně sekularizovaným. Byly zrušeny některé dosavadní konzervativní omezení - v roce 1919 byl zrušen celibát učitelů.

Ačkoli bylo zřejmé, že je třeba vytvořit novou školskou legislativu a vybudovat vzdělávací systém odpovídající době a společenským okolnostem, tento zásadní krok nebyl během celé první republiky učiněn. Prozatímní osnovy z r. 1919 pozvedly úroveň výuky na učitelských ústavech a byl přijat tzv. Malý školský zákon, ten však de facto představoval spíše novelu starších zákonů.

Vznikla řada návrhů na vysokoškolské vzdělávání učitelů národních škol. Mezi největší obhájce vysokoškolského vzdělávání učitelů patřil František Drtina<sup>11</sup>.

Snaha založit samostatnou pedagogickou fakultu v rámci Karlovy univerzity ztroskotala. V roce 1921 vznikla pouze Škola vysokých studií pedagogických v Praze<sup>12</sup>, roku 1929 se přeměnila na dvouletou pedagogickou fakultu a od r. 1932 přejmenována na Pedagogickou akademii. Tyto školy vedl Otakar Kádner (1870 – 1936). V Brně vznikla Škola pedagogická.

---

<sup>11</sup> <http://www.rvp.cz/clanek/3/1078>

<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/129097-frantisek-drtina>

<http://sweb.cz/chotilsko/main/drtina.htm>

<sup>12</sup> Štverák, V.: Dějiny pedagogiky. Praha, UK 1991.

Šlo o soukromé vzdělávací instituce částečně financované československou obcí učitelskou, z velké části si náklady hradili sami učitelé.

Na Škole vysokých studií pedagogických a Soukromé pedagogické fakultě přednášel další z významných teoretiků naší moderní pedagogiky - Václav Příhoda (1889 -1979). Požadoval postavit vzdělání učitelů na pedagogických a psychologických vědomostech. Odborné znalosti měli učitelé studovat na jiných fakultách, stejně tak jako všeobecné znalosti si měli přinést již ze střední školy. Snažil se o vytvoření pedagogické fakulty v rámci Karlovy univerzity. Ta měla poskytovat vzdělání všem učitelům všech stupňů a její rozsah měl být 4 roky. Při pedagogických školách měly pracovat fakultní základní školy, kde by studenti mohli získávat své znalosti přímo v praxi pod dohledem profesorů.

Na studia v těchto institucích se zapisovali převážně učitelé národních a měšťanských škol (nikoli absolventi gymnázií bez učitelské praxe) a o studium byl velký zájem, který překračoval kapacitní možnosti daných institucí. Výuka měla rozsah 4 semestrů (2 roky), po kterém mohlo navazovat návazné studium pro specializaci učitelů.

Existovalo zde i dálkové studium pro učitele občanských a mateřských škol, v němž výuka probíhala o sobotách a nedělích.

Vyučovaly se: filosofie, etika, biologie, hygiena, sociologie dítěte, psychologie, experimentální pedagogika, didaktika, dějiny pedagogiky a praktika a semináře z psychologie a pedagogiky. Toto studium bylo relativně kvalitní, bylo však vyřazeno ze systému – bylo vnímáno jako privátní věc, studenti si museli hradit relativně vysoké školné, vysvědčení a diplom z těchto institucí nepředstavoval žádné kvalifikační předpoklady, které by se promítly např. do platového ohodnocení učitelů apod. Z formálního pohledu tedy nemělo žádný smysl taková studia absolvovat.

Byly také podávány různé návrhy na pedagogické akademie, do kterých by byl umožněn přístup absolventům středních škol se zkouškou z dospělosti. V roce 1929 došlo ke zřízení státní jednoleté Pedagogické akademie v Bratislavě, roku 1931 pak ještě v Praze a v Brně. Byly určeny pro absolventy gymnázia a představovaly spíš postgraduální (nástavbové) středoškolské studium. Jejich kvalita však nebyla vysoká. Všechny tyto školy byly zrušeny za okupace a po válce již nebyly obnoveny.

Po roce 1945 se naše školství nacházelo v žalostném stavu, avšak již byla jednoznačně přijata myšlenka vysokoškolského vzdělávání učitelů. Zákonem ze dne 17. 6. 1946 byly zřízeny



pedagogické fakulty<sup>13</sup>. Okamžik zřízení pedagogických fakult bychom mohli vnímat jako okamžik plné emancipace učitelské profese.

### 1.2.2 Kompetence učitele

Kompetence potřebné k úspěšnému vykonávání učitelské profese můžeme rozdělit do tří hlavních oblastí: osobnostní, oborové a profesně pedagogické.

Osobnostní kompetence bychom s mírou zjednodušení mohli označit jako „nadání“ k učitelství. Jde o komplex osobnostních a charakterových rysů, které jsou nutným předpokladem učitelské práce. Mohli bychom sem zahrnout určité schopnosti (sociální a emoční inteligenci, komunikativní schopnosti atd.) i klasické osobnostní rysy (určitou míru dominance, extravertze, emoční stabilitu, odolnost zátěži, optimismu, entuziasmu, altruismu atd.). Patří sem ale i volní vlastnosti a etické standardy (odpovědnost za žáky). Tyto kompetence člověk získává především v dětském věku v rodině a v době, kdy se uchazeči o učitelství hlásí na pedagogické fakulty, je lze identifikovat (a to ještě ne zcela objektivně a věrohodně), ale jen velmi obtížně je můžeme ovlivnit.

Oborové kompetence jsou naopak tvořené především znalostmi a dovednostmi, které jsou navíc zpravidla oborově poměrně úzce vymezené. Učitel musí s nadhledem ovládat oblast vědění, kterou vyučuje. Vzhledem k tomu, že většina vědních oborů se dynamicky mění a mění se zákonitě poznatky daných oborů, je touto oborovou kompetencí dnes spíše kompetence k celoživotnímu učení se v daném oboru. Oborové kompetence lze během vysokoškolského studia rozvíjet nejsnáze a jejich získávání je nejtransparentnější. Mnoho vysokoškolských učitelů je proto považuje za jádro učitelského vzdělání.

Profesně pedagogické kompetence můžeme vnímat na dvou úrovních – na úrovni znalostí a na úrovni aplikovatelných dovedností. Znalosti lze opět poměrně prokazatelně vyučovat a jejich zvládnutí ověřit. S jejich aplikací je to složitější. Teoretická znalost pedagogických a psychologických zákonitostí ještě automaticky nemusí znamenat, že dotyčný bude v praktických situacích jednat na základě těchto znalostí.

Ověření kompetencí dotyčného člověka učít – tedy de facto k hodnocení jeho schopnosti kvalitně pracovat jako profesionální učitel – to tedy není zcela snadné a je třeba posoudit jeho kompetence prokazované v reálných konkrétních situacích.

---

13 Štverák, V.: Dějiny pedagogiky. Praha, UK 1991.

### 1.2.3 Hodnocení kvality práce učitele

Hodnocení kvality práce učitele je velmi komplikované. Pomineme-li rutinní zaměstnání, můžeme učitelskou profesi srovnat třeba s lékaři a právníky. Úspěšnost advokáta lze poměrně exaktně a prokazatelně měřit poměrem „vyhraných“ a „prohraných“ soudních sporů. Úspěšní právníci také často „vyhrané“ soudní spory uvádějí jako svou referenci. Podobné to mají špičkoví lékaři, například chirurgové. V učitelské profesi existuje náznak podobného měřítka kvality práce u učitelů uměleckých oborů (hlavně v základních uměleckých školách), kteří se pyšní tím, kolik jejich absolventů úspěšně pokračovalo na konzervatoři či dokonce z kterého absolventa se stal koncertní mistr. Podobné je to někdy u učitelů tělesné výchovy nebo sportovních trenérů. Naprostá většina pedagogů (podobně jsou na tom třeba obvodní lékaři) podobné měřítko kvality své práce použít nemůže.

Různé třídy a různé ročníky žáků základní školy mají různé předpoklady, skládají se proměnlivě z žáků, kteří tu mají předpoklady vysoké, tu nízké. Na druhém stupni se navíc v jedné třídě střídají učitelé každou hodinu a je běžné, že u jednoho předmětu se v průběhu druhého stupně v jedné třídě vystřídá víc učitelů. Takže pokud v deváté třídě někteří žáci excelují např. z matematiky, je velmi obtížné jednoznačně a spravedlivě označit učitele, který na tom má největší zásluhu (a případně učitele, který třídu poznamenal negativně).

Dovednost spočítat vymezené početní úlohy při přijímacích zkouškách na střední školu je přitom ještě ten snazší příklad, kdy hodnocení můžeme opřít o nějaké exaktně doložitelné výsledky. U rozvoje většiny osobnostních kompetencí žáka tomu tak ale není. Primární vzdělání, přestože je nejdůležitější, neposkytuje většinou exaktně doložitelné výstupy a většina těch, které bychom mohli sledovat alespoň v nějaké statistice – např. Životní a pracovní úspěšnost žáků daného učitele – se krom obtížné měřitelnosti projevují až s odstupem mnoha let. S určitou nadsázkou bychom to mohli vidět tak, že čtyřicátníci-padesátníci by mohli být schopni bilancovat, jak k jejich životním úspěchům či neúspěchům přispěl vklad jednotlivých učitelů na základní škole. Takové bilancování je samozřejmě důležité pro dlouhodobý rozvoj učitelské profese, ale naprosto nepoužitelné jako měřítko hodnocení práce učitele.

Musíme si uvědomit ještě další okolnost. Zatímco u třeba obvodních lékařů můžeme najít jisté objektivní, byť dlouhodobé ukazatele (spotřeba léků, nemocnost pacientů, průměrná délka života atd.), u pedagoga takové ukazatele neexistují.

Výchova a vzdělání totiž neposkytují výstup, který bychom mohli objektivně a všeobecně považovat za „kvalitu“. I ti dospělí bývalí žáci by se možná nedohodli. Je měřítkem kvality výše jejich příjmů? Nebo počet dětí? Subjektivní pocit osobního štěstí? Dokonce různé rodiny mají různé hodnotové žebříčky, různá *očekávání*, která má vzdělání – a tedy učitel – naplnit. Učitel, který bude jedněmi rodiči hodnocen jako vynikající, protože bude děti vést ve shodě s představami daných rodičů o tom, kam své děti směřovat chtějí, může být jinými rodiči považován za zcela špatného. Uveďme si jen jako transparentní příklad: Některé rodiny mohou být křesťansky zaměřené a je pro ně přirozené, že *kvalitní* výchovou bude v jejich prismatu taková výchova, která povede děti k víře. Stejné pojetí vzdělání – a tedy stejný učitel – bude pro ateisticky smýšlející rodinu obtížně akceptovatelný.

Hodnocení kvality práce učitele je proto vždy podmíněné hodnotovým systémem hodnotitele.

M. Prášilová<sup>14</sup> uvádí kritéria pro hodnocení kvality práce učitele, cituje z publikace S. Vrány<sup>15</sup> z roku 1936:

Jakost ve třídě a její výsledky.

Poměr k žákům a výsledky působení třídních učitelů.

Iniciativa v navrhování a provádění takových podniků a zařízení, které prohlubují práci školy (různá šetření o žácích, žákovské podniky, divadla, pomůcky, vývěsky apod.).

Poměr k širším podnikům a práci školy (sbírání materiálu o našem prostředí, naše expozice na výstavách, cykly přednášek pořádané naší školou apod.).

Publikační činnost (články, učebnice a příručky, knihy).

Účast – pasivní a aktivní – na společných konferencích všeho zlínského učitelstva (konference se školní lékařkou, seminář psychologický, kurs tělesné výchovy, seminář o otázkách regionalistických, cyklus přednášek o metodě ap.).

Poměr ke zdravotnickým akcím a k akcím sociální péče.

Poměr k rodičům, styk s nimi, jednání s nimi.

Celkový poměr k reformnímu ruchu v našem školství vůbec.

---

<sup>14</sup> Prášilová, M.: Kritéria hodnocení učitele - všechno už tu bylo!

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102485&CAI=2155>, 11.1.2006

<sup>15</sup> Vrána, S. Praxe na reformní škole měšťanské. Zlín: Tvořivá škola, 1936. 226 s., strana 210



Ze stejného zdroje<sup>6</sup> uvádí i přehled vlastností, které by měl mít učitel:

Musí tu být dobrá vůle a opravdovost. Opravdovost, poctivost a vážnost přechází z učitele na žáky. Přímý, otevřený a čestný učitel má přímé, otevřené a čestné žáky, pokud ovšem jde o děti normální.

Dobrý učitel má plán práce. Na několik let dopředu by měl vědět, čím se bude hlavně obírat, co bude řešit, v čem doplní svoje vzdělání ap. Musí však mít také plán na rok, na nejbližší dobu. Plán rozumný, reálný, dobře uvážený. Pak je ovšem nutno se plánem řídit. Jít za ním houževnatě, důsledně a vytrvale a nenechat se odradit žádnými překážkami.

Dále u dobrého učitele předpokládáme znalost osnov a vůbec úkolu, který jest mu v daném školním roce ve třídě určen. Moderní učitel má jasný přehled veškeré látky na celý rok, ví, co je tu hlavní a co vedlejší, ví, co má kde přidat nebo ubrat, jak oživit a zkonkretnit látku materiálem z žákova prostředí ap. Má časový plán i pro žáky a s nimi občas o plánu diskutuje a srovnává rozsah práce vykonané s rozsahem zbytku. Toho všeho je třeba, má-li býti práce uvědomělá a cílevědomá.

Je třeba, aby se učitel učil chápati skutečný život. Čím intenzivněji žije učitel také i jako občan, čím více má anebo si vyhledá příležitosti, aby poznal práci člověka, tím lepším bude učitelem. Kdyby žil od života odloučen, nemohl by mu rozuměti a nemohl by žáky připravovati na opravdový, skutečný život.

Učitelovo jednání a jeho řeč by měly být vzorem jednoduchosti a prostoty. I veliké, složité problémy lze vyjádřit prostě a srozumitelně. Učitel by se měl sám přímo nutit a bdít přísně nad sebou, aby mluvil prostě, zřetelně a konkrétně, aby volil přiléhavé a výstižné výrazy a aby se držel věci a neodbíhal od tématu.

Vědomosti můžeme získat od jiných, ale zkušeností si musíme vydobýti sami. Nevyužitá nebo zapomenutá zkušenost je nenahraditelná ztráta. Necht' si učitel zapisuje svoje zkušenosti a necht' se zkušenostmi učit. Povšechnější úvahy o vyučování nic neříkají a nikoho nepřesvědčují. Je potřeba podrobných záznamů, statistiky a údajů.

Učitel musí být dochvilný a přesný a kdykoli ochoten odpovídati za všechno, co koná.

Tolik citace.

Určitý návod na hodnocení kvality práce učitele nabízí T. Houška<sup>16</sup> a nabádá přitom i k zohlednění žakovského pohledu<sup>17</sup>.

#### 1.2.4 Učitelský sbor

Je otázkou, do jaké míry lze uvažovat o kvalitě práce učitele bez přihlédnutí k sociálnímu systému, ve kterém se pohybuje. Tedy nakolik lze posuzovat práci jednotlivých učitelů a nakolik brát v potaz práci učitelského sboru jakožto týmu. Na prvním stupni základní školy to vypadá zdánlivě spíše ve prospěch jednotlivců, na druhém stupni je tato otázka transparentnější. Jisté je, že učitelé v rámci jedné školy pracují společně se skupinu žáků a v podstatě vždy se práce všech zúčastněných promítá do kvality výchovně-vzdělávacího procesu každého žáka školy.

Existují nějaké zásadní body, které by takový tým měl respektovat? Zkusme je navrhnout:

- **společné cíle**

Teoreticky by měly vycházet z tzv. Bílé knihy a měly by být písemně zakotveny ve školním vzdělávacím plánu. Mám však pocit, že mnoho vzdělávacích plánů se zatím zaměřuje spíše na rozpracování vzdělávacího obsahu.

- **jednotná strategie v rámci školy**

Analogicky jako předchozí bod, strategie by měly být popsány ve školním vzdělávacím plánu a učitelé jedné školy by měli postupovat koordinovaně. Většinou to ovšem neplatí. V těchto dvou bodech má velké množství našich škol značné rezervy.

- **kvalifikační struktura**

Když budeme na učitelský sbor nahlížet jako na pracovní tým a přihlédneme k teoriím pracovních týmů, víme, že kvalifikační úroveň jeho jednotlivých členů nemusí být nutně vyrovnaná. Dosažení vyrovnaného vzdělání nemusí být nutně podmínkou dobře fungujícího učitelského sboru, na druhou stranu praxe ukazuje, že nekvalitní práce jednoho z členů sboru téměř s jistotou významně poškodí výsledky práce jeho kolegů.

---

<sup>16</sup> Houška, T.: Jak se pozná dobrý učitel

<http://mojeskola.net/jak-se-pozna-dobry-ucitel> 3. 2. 2007

<sup>17</sup> Houška, T.: Autoevaluace školy

<http://mojeskola.net/autoevaluace-skoly>

- **spolupráce učitelů**

Spolupráce členů týmu je nutnou podmínkou úspěšné práce celého týmu. Praxe a zjištění v praxi ukazují, že ta je na prvním stupni na velmi nízké úrovni, na druhém stupni je otázkou, zda-li vůbec mluvit o její existenci (na středních školách už vůbec ani nemluvě). Na prvních stupních většinou existuje jakási soudržnost mezi učitelkami, které si vyměňují zkušenosti, méně často jsou ochotny vyměňovat si a jinak sdílet metodické materiály. Od druhého stupně počínaje je zakořeněná představa učitelů, že prvotní je objem sdělených informací – které navíc nemusí nijak korespondovat s informacemi přenášenými v jiných předmětech.

- **sociální vztahy poznamenané feminizací**

Sociální vztahy do značné míry určují podobu spolupráce uvnitř týmu, tým nemůže kvalitně pracovat, nevládnou-li v něm zdravé sociální vztahy. Oblast vzdělávání je navíc specifická tím, že k „produktům“ vzdělávání patří předávání sociálních vzorů, modelů. České školství je poznamenané feminizací, která sama o sobě vychyluje sociální vztahy z normálu. Sociální prostředí učitelských sborů je navíc prosycené mnoha dalšími negativními jevy. Kvalitní týmovou práci lze potom ovšem čekat jen velmi obtížně a jen velmi obtížně lze čekat, že škola bude dávat kvalitní následovníhodné vzory týmové spolupráce.

Učitelský tým sestavuje ředitel a do značné míry platí „Jaký ředitel, takové učitelé, taková škola“. Kvalitní ředitel by se proto v ideálním případě mohl zaměřit na vybudování kvalitního učitelského týmu. Reálná situace však není ideální – ředitelé nebudují učitelské sbory „na zelené louce“. Nastupují do svých pozic za situace, kdy školy jsou z podstatné části personálně obsazeny a mají velmi malé pravomoci a zákonem vymezené možnosti, jak do skladby těchto sborů zasahovat. Snahy mnoha reformátorů, kteří zkusili přebudovat učitelský sbor, ukázaly, že jde o proces s horizontem řady let. Zpravidla také bohužel s horizontem, který překračuje funkční období ředitele.

Lze vidět, že budeme-li na naše školy pohlížet v prismatu hodnocení kvality učitelských týmů, jsou celkové výsledky nedobré. Za těchto okolností je potom velmi těžké posuzovat kvalitu práce jednotlivých učitelů.

## 1.3 Současná podoba učitelské profese a její problémy

### 1.3.1 Učitelská profese ve světle profesiodigrafického výzkumu

V literatuře<sup>18</sup> byly popsány výsledky profesiodigrafického výzkumu, který se podrobně zabýval profesí učitele. Autoři<sup>19</sup> uvádějí ve výsledcích svého výzkumu pracovní snímek učitele (rok 2000) v následující tabulce:

	absolutně minuty	relativně %
Celkový počet učitelů	124	
Průměrný úvazek (hodin)	21,94	
Průměrná časová zátěž za týden (min.)	2 719	100,0
Aktivity		
Přímá výuka a s ní spojené aktivity	1 857	68,5
- vlastní výuka	987	36,4
- doučování	29	1,1
- příprava na výuku	388	14,3
- příprava pomůcek	127	4,7
- opakování, hodnocení	250	9,2
- klasifikace aj. formy hodnocení	76	2,8
Činnosti učitele s výukou související	425	15,7
- dozory	121	4,5
- suplování, pohotovosti	78	2,9

18 Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. aj.: Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. 1. vydání. Brno; Konvoj, spol s r.o., 2000.

19 Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. aj.: Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. 1. vydání. Brno; Konvoj, spol s r.o., 2000.

	absolutně minuty	relativně %
- kontakt s rodiči	31	1,1
- třídnická práce	62	2,3
- správa kabinetů, učeben, knihovny	34	1,3
- žakovské soutěže (olympiády apod.)	53	2,0
- administrativní činnost	46	1,7
Porady a schůze	118	4,4
Vzdělávací aktivity	189	7,0
Mimoškolní aktivity	105	3,9
Veřejná činnost	14	0,5

Ze stejného zdroje cituji i následující dvě tabulky – jsou zde uvedeny nejvýznamnější přednosti a nedostatky učitelské profese, jak je uváděli učitelé ve výzkumu, který autor prováděl:

Přednosti	Počet	%
Práce s dětmi a mládeží	105	26,00
Prázdniny	81	20,05
Různorodá tvořivá činnost	64	15,84
Pracovní doba, její výhodný začátek	62	15,35
Uspokojení z práce, radost z výsledků	37	9,16
Nutnost či možnost sebevzdělávání	16	3,96
Podíl na vzdělávání budoucí generace	14	3,46
Samostatné rozhodování, seberealizace	13	3,22

Přednosti	Počet	%
Příjemné prostředí a pracovní kolektiv	12	2,97
CELKEM	404	100,00

Nedostatky	Počet	%
Nízké finanční ohodnocení	120	36,25
Malá společenská prestiž	89	26,89
Velká psychická zátěž	64	19,33
Špatná koncepce školství	21	6,34
Málo pomůcek, špatné vybavení školy	14	4,23
Časová náročnost na kvalitní přípravu	13	3,93
Fixace dovolené na prázdniny	10	3,02
CELKEM	331	100,00

Jako největší zdroje mimořádné zátěže učitelské profese nachází tento autor na základě odpovědí učitelů ve špatném chování žáků, ve velkém počtu žáků ve třídách, v nezájmu rodičů o školu, nekonceptnosti různých změn systému, které se rychle střídají a jedna často anuluje tu předchozí, špatných pomůckách a učebnicích, snižování autority učitele ve společnosti.

Jím dotazovaní učitelé pak vidí nejčastěji tyto náměty ke změnám ve školství<sup>20</sup>:

- Zvýšení platů – 32 odpovědí

---

20 Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. aj.: Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. 1. vydání. Brno; Konvoj, spol s r.o., 2000.

- Zlepšit postoj veřejnosti k učiteli, společenské ocenění učitele – 23 odpovědí (aniž ovšem chtějí připustit, že tento postoj je důsledkem práce školy a učitelů)
  - Zlepšit práci MŠMT – 19 odpovědí
  - Zlepšit materiální vybavení škol – 18 odpovědí
  - Zlepšit kvalitu učitelských osobností – 11 odpovědí (lepší kvalifikace, lepší složení sborů, omlazení sborů, snížení feminizace)
  - Změnit osnovy – závazněji vymezit základní učivo – 6 odpovědí
  - Změnit postoj rodiny ke škole – 6 odpovědí
  - Zmenšit počet žáků ve třídách – 5 odpovědí
  - Odstranit rovnostářství při odměňování – 5 odpovědí
  - Zvýšit dotace školám – 4 odpovědi
- a další odpovědi méně zastoupené.

Z tohoto přehledu je opět vidět nízká sebereflexe učitelů. Vnímají jednostranně své nedobré postavení ve společnosti, jehož důsledkem je relativně špatné finanční ohodnocení, nicméně nehledají příčinu v nedostatečném reflektování potřeb žáků a společnosti ze strany školy.

### 1.3.2 Feminizace

Feminizace je jevem relativně novým. Masovým jevem se stala ve druhé polovině dvacátého století. Feminizace vytváří nezdravé sociální klima. V učitelské práci zpravidla jednostranně převládají určité modely chování a řešení problémů, pro žáky je obtížnější vnímat feminizovanou školu jako implicitní a svým způsobem modelovou část společnosti. Feminizovaný učitelský sbor reaguje na různé situace odlišně, než kdyby v něm obě pohlaví byla zastoupena alespoň trochu vyrovnaně.

Tento jev má dva negativní důsledky – mnoho lidí vnímá učitelství jako profesi s menším společenským významem, ženy – učitelky zpravidla v rodině přinášejí nižší plat než jejich manželé (pracující mimo oblast vzdělávání), učitelství je vnáno jako něco, co není tak důležité.



Feminizace se významně podílí na ztrátě přirozené autority školy zejména u žáků druhých stupňů. Zejména chlapci v tomto věku potřebují mužský model a jistou přirozenou autoritu vyplývající i z fyzické dispozice dospělého muže – učitele. Touto přirozenou autoritou pro ně z principu není (fyzicky slabší) žena. Mohl by jí být učitelský sbor (jakožto tým), který je složen z obou pohlaví, ve kterém by fungovala přirozená autorita sboru jakožto celku. Ženy ve sboru by byly „zaštitěny“ přítomností svých kolegů. V okamžiku, kdy však v tomto sboru muži nejsou vůbec, nebo skoro vůbec, nebo dokonce, pokud přítomni jsou, jde o důchodce bez sociálního kontaktu s mladou generací (tedy v jejich očích „směšné“ osoby), ztrácí autoritu sbor jako celek a ztrácí ji i osamocený muž, který tu a tam členem sboru je.

### 1.3.3 Prestiž

Prestiž učitele je vždy ve vazbě na ostatní jevy. Různá šetření uvádějí, že učitelská profese není vnímána komplexně. Vysokoškolští učitelé mají vysokou prestiž ve společnosti. Relativně vysoko jsou hodnoceni učitelé na středních školách.

Učitelé na základních školách jsou na tom v očích veřejnosti mnohem hůř – a to přesto, že kvalifikačně jsou většinou na shodné úrovni s učiteli středních škol. Samostatným námětem k zamyšlení je fakt, že v podstatě stačí vzít druhý stupeň základní školy, zcela formálně ho přejmenovat na nižší třídy osmiletého gymnázia a ačkoli uvnitř této budovy se vůbec nic nezmění (stejní žáci, stejní učitelé, stejné metody...), prestiž školy stoupne o 100%.

Učitelé základních škol a zejména elementaristé se v naší společnosti z vysoké prestiže netěší.

### 1.3.4 Platy

Platové ohodnocení učitelů u nás, vztáhneme-li ho např. k průměrné mzdě, nevybočuje ze zvyklostí z jiných rozvinutých zemí. Platové ohodnocení učitele základní nebo střední školy se pohybuje na hladině přibližně průměrné mzdy. Ve většině rozvinutých zemí je větší rozptyl mezi platem učitele základní školy a střední školy (ve prospěch středoškolských učitelů).

Zdá se, že samotná výška platu není tím klíčovým problémem. Často však bývá poukazováno na demotivující způsob stanovení výšky těchto platů<sup>21</sup>. Současný systém, jehož základ jsme zdědili ze zákona z roku 1869 zohledňuje totiž především dosažené vzdělání a délku praxe, namísto aby primárně hodnotil kvalitu a náročnost práce. Ředitelé škol tak dostávají mzdové

---

21 Houška, T: Česká pedagogická komora; <http://mojeskola.net/ceska-pedagogicka-komora>



prostředky v podobě, kdy víceméně nemohou nijak zasáhnout do ohodnocení nadstandardní práce některých učitelů, protože celková výše mzdových prostředků stačí s malou rezervou na pokrytí těchto předepsaných mzdových tarifů. Protože se za současné situace předlužené státní pokladny nedá očekávat, že by se podařilo významně posílit rozpočet školství (a tím i školní mzdové fondy), zdá se, že je na místě uvažovat o tom, nebyl-li by spravedlivější zcela jiný mzdový systém – který by všem zaručil jistý (nepříliš vysoký) základní plat a kvalitním učitelům by ředitel školy mohl vyplácet relativně vysoké nenárokové složky platu. Zatím to však vypadá, že stávající systém se udrží ještě řadu let a je nutné počítat s jeho existencí – i důsledky.

Důsledky jsou obecně tři:

1. Celková výše učitelského platu není vysoká, špičkoví odborníci si raději hledají místo mimo oblast vzdělávání.
2. Platy nezvýhodňují ty, kteří podávají mimořádné výkony, resp. Výše případných odměn je prakticky zanedbatelná, což je demotivující.
3. Tarifní tabulky výrazně znevýhodňují mladé učitele. Takže mladí lidé nemají velkou motivaci k práci ve školství, naopak velkou motivaci zůstat mají učitelé a učitelky ve věku kolem odchodu do důchodu.

Součet těchto důsledků vypadá tak, že ve školách rádi zůstávají učitelé spíše v po-produktivním věku, lidé, kteří se nechtějí příliš namáhat a lidé, kteří nemají schopnosti k tomu vybudovat jinde úspěšnou profesní kariéru. Nevím jistě, je-li to opravdu ten nejhorší moment, který deformuje skladbu učitelských sborů, ale je to jistě moment velmi silný. Současný platový systém poškozujeme naši vzdělávací soustavu.

### 1.3.5 Role

Role je pojem velmi precizně zpracovaný například systemickou psychologií. Role představuje určité postavení jedince v sociálním systému. Je prezentována ustanovenými způsoby jednání očekávanými od držitelů určitých pozic. Role si lidé nevytvářejí zcela volně, role jsou vytvářeny (generovány) sociálním systémem, do značné míry jsou garantovány společnostmi, vzdělávacími strategiemi a školou.

S rolí jsou spojená určitá očekávání, sebereflexe, prestiž. Sociální systém je tvořen rolemi a současně role vytváří. Je velmi obtížné predefinovat roli bez toho, že bychom zásadním způsobem změnili sociální systém. Povaha role je tedy velmi konzervativní a má velkou

setrvačnost. Pro předefinování rolí, včetně té učitelské, je zapotřebí vystihnout příznivé momenty ve vývoji společnosti, kdy se předefinováá sociální systém jako celek a je možné v něm vytvářet nová spojení, vazby, očekávání – pojetí rolí.

Stejně je to s rolí učitele. Přestože víme, že se změnila společnost a změnily se potřeby společnosti, které klade na vzdělání a práci učitele, role učitele zůstává v očích veřejnosti konzervovaná. Nejprůhodnější okamžik pro změnu v pojetí učitelské role jsme již dávno promeškali – šlo o počátek devadesátých let 20. století. Tím, že reformy naší vzdělávací soustavy zmeškaly tento okamžik, se značně zkomplikovala a ztížila snaha o změny v pojetí učitelské role.

Role učitele tradičně je chápána jako role řídicího subjektu, který disponuje znalostmi a jejich výtah předává žákovi. Sociální role je vnímána jako formální autorita, nadřízený žáků. Tato podoba role neodpovídá potřebám současného vzdělávacího systému. Nově chápána učitelská role musí být mnohem plastičtější.

Role učitele zahrnuje několik klíčových oblastí:

- vzdělavatel, ten kdo má odborný nadhled, ví, kam chce žáky dovést a na základě toho teprve plánuje a organizuje vzdělávací proces, tento element role se z velké části kryje s představou tradiční – učitel je tím, kdo učí
- vychovatel, ten kdo dává sociální modely, kdo asistuje při řešení osobních a učebních problémů žáků (např. v angličtině pojem *education* zdá se lépe vyjadřuje nedílnost těchto dvou elementů učitelské role)
- facilitátor – učitel podporuje a provokuje činnosti žáků
- manažer – organizuje a řídí práci ve třídě
- hodnotitel – důležitou úlohou učitele je poskytování zpětné vazby, a to jak při učení, tak při sociálních interakcích obecně. Problematika hodnocení je dosti obsáhlá a je samostatným tématem.
- partner – v učení, zdůrazňují se horizontální vztahy, komunikace, dialog
- přítel – v dnešní nepřehledné době, kdy se rozpadají tradiční funkce rodiny, se mnoho dětí ocitá na vyprahlé emocionální poušti. Rodiče z různých důvodů často selhávají při řešení nesnází svých dětí, při komunikaci, nedopřávají dostatečný prostor pro interakci, oporu. Důležitost tohoto elementu učitelské role trvale narůstá. Učitel je tím,

kdo pomáhá svým žákům vstupovat do života a měl by si být vědom faktu, že mnoho z jeho žáků přitom nemá jiného spolehlivého průvodce, kterému by mohli důvěřovat.

- **stratég** – učitel musí být dobrým stratégem a psychologem, tyto kompetence uplatňuje při řešení konfliktů či plánování práce, metod
- **prostředník, mediátor** – usměřovatel sociálních interakcí mezi žáky.

Role učitele prochází v současnosti zásadní proměnou a přehodnocením. Je dostatečně popsána v Národním programu vzdělání, tzv. Bílé knize, i v množství literatury. Když tuto proměnu zjednodušíme, mohli bychom říci, že učitel přestává být tím, kdo disponuje informacemi (znalostmi) a ty žákům zprostředkovává, ale že se stává tím, kdo pomáhá žákovi rozvíjet jeho osobní kompetence (komplexy schopností, znalostní, dovedností) v klíčových oblastech, mezi které patří i opatřování a vyhodnocování informací.

I když tato změna může v posledních letech vypadat jako velmi radikální a „revoluční“, podíváme-li se na vývoj pedagogiky po celé dvacáté století, vidíme, že současné změny představují jen logické vyústění zkušeností, které různé vzdělávací systémy sbíraly v průběhu celého století. Navíc, porovnáme-li vzdělávací systém s požadavky reálného světa, nemůže nám ujít, že škola tu není hybatelem změn, ale jen na ně se zpožděním reaguje.

Změněná role učitele je tedy logickým a nutným důsledkem mnoha změn ve společnosti.

V postojích učitelů k probíhajícím změnám je vidět, že tuto změněnou roli většina z nich ještě plně neakceptovala.

### **1.3.6 Vzdělání učitelů a požadavky praxe**

Pravidelnou stížností absolventů pedagogických fakult poté, co nastoupí do praxe, je rozpor mezi *množstvím a obsahem znalostí*, které v průběhu studia získali, a *potřebou dovedností*, které si žádá praxe. Absolvent pedagogické fakulty je obecně velmi dobře připraven k teoretické vědecké práci v oboru pedagogiky. Schází jim sociální dovednosti, výcvik v technikách aplikace různých metod atd. Do relativně nedávné doby byla tato nevyváženost tlumena tím, že začínající učitel mohl do značné míry opakovat sociální vzory, které zažil kdysi jako žák. Mohl se tedy učit od svých někdejších učitelů – elementaristů.

V okamžiku, kdy předefinujeme roli učitele a požadujeme aplikaci inovativních metod, v podstatě říkáme začínajícímu učiteli „Nesmíš to dělat jako ti před tebou“. Ale nedá mu ani přibližnou představu, jak to tedy dělat má. Zkusme se podívat na několik trendů ve vzdělávání, kde vzdělávání učitelů má rezervy:

### **Studium je zaměřené převážně na teorii**

Student se naučí vyjmenovat znaky jednotlivých pedagogických směrů, jejich představitele i dobu vzniku, ale fakulta mu nezprostředkuje náslehy ve škole s daným zaměřením. Nehledě na to, že ani vyučující, kteří přednášejí o reformních pedagogických proudech, většinou nemají žádnou přímou zkušenost se systémy, o nichž vyučují; fakulta by přitom mohla zorganizovat výuku tak, aby o nich vyučovali lidé, kteří v daných školách přímo vyučují a mohou sdělovat konkrétní a praktické informace. Didaktiky jsou zaměřené na tvorbu pojmového aparátu, ale nevedou studenty k přímému poznání (natož aplikaci) osvojovaných pojmů. Např. odklon od frontálních činností.

Problém je, že naprostá většina z nás nikdy ve škole nezažila nic jiného než právě frontální činnosti. Studenti učitelství by měli vidět několik ne-frontálních hodin, v rámci studia by měli mít možnost si vyzkoušet hodiny, kdy budou aplikovat jednotlivé konkrétní metody (skupiny, týmové práce, projekty atd.) Typické je, když student fakulty absolvuje devadesátiminutovou přednášku (během které přednášející skutečně jen předříkává texty jež se dají přečíst ve skriptech) o netradičních metodách.

Na PedFUK začala příprava učitelů na práci s věkově smíšenými skupinami, to je pozitivní, studenti by však potřebovali si takovou výuku opět vyzkoušet.

Nastupující učitel se setká s řadou problémů, o kterých na fakultě nanejvýš slyšel a naučil se je vyjmenovat v rámci nějakého výčtu, případně o nich teoreticky pohovořit (individualizace, diferenciaci, inkluze, podpora specifických potřeb, podpora nadaných dětí, prorůstání formálního a neformálního učení, evaluace, autoevaluace, reflexe, sebereflexe, spolupráce s rodinou...), ale neměl možnost vidět učitele, kteří danou problematiku už úspěšně řeší, natož, že by ji sám pod jejich vedením zkusil řešit. Problém je, že student pedagogické fakulty umí pojmenovat a definovat, o co jde, ale nezažil kvalitní vnitřně diferencované hodiny, práci učitele s individuálním plánem práce apod. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů se navíc na pedagogické fakultě často setkávají s tím, že vyučující dostatečně nezohledňují fakt, že učí budoucí učitele (kteří potřebují žáky nadchnout pro svůj předmět, vytvořit hezké hodiny atd.) a nikoli budoucí jazykovědce, historiky či chemiky.

### **Studium je „epizodické“**

Výuka v jednotlivých předmětech a ročnících není provázaná vůbec nebo jen velmi málo.

Studium nabízí mozaiku, ale jakoby se ztrácely celkové obrysy. Jestliže kritizujeme

elementaristy pro jejich nedostatečnou spolupráci, vidíme, že na vysokoškolské úrovni není situace lepší.

### **Týmová spolupráce učitelů**

Byla zmíněna výše; samozřejmě jde o problém, který se vyskytuje nezávisle na absolventovi, ale věci by jistě pomohlo, kdyby studenti učitelství prošli nějakým výcvikem, ve kterém by se sociálními vazbami uvnitř týmu naučili pracovat.

### **Škola je součástí prostředí**

Musí reflektovat zákony, život obce, organizaci obecních úřadů, způsoby financování školy... Tyto vazby absolvent fakulty zpravidla vůbec netuší, ačkoli na jeho práci pak mají značný dopad.

### **Studijní plán pedagogických fakult**

Když uvážíme všechny výtky k tomu, co neobsahuje, je nám jasné, že není možné do vzdělávacího plánu pedagogických fakult jen doplnit další semináře a předměty. Problém bude v tom, že stejně jako probíhá přerod elementárního vzdělávání a do značné míry jsme předefinovali jeho cíle, bude nutné podobně razantně předefinovat smysl a obsah vzdělávání učitelů.

Studijní plán je z drtivé většiny závazný. Je malá možnost volby, individualizace studia, studenti mají malý prostor pro rozhodování a vlastní studijní aktivitu, není prostor pro podporu spontánních činností.

Bývá poukazováno na to, že pedagogické fakulty pomalu reagují na společenské proměny. Je otázkou, zda-li by vzdělávání učitelů nemělo změny a události spíše anticipovat a iniciovat, než následovat.

R. Havlík<sup>22</sup> uvádí Hodnocení přípravy z fakulty v průměrech „klasifikace (interval 1 – 4 ; 1 = výborné) jako výsledek šetření mezi studenty:

- Výborné hodnocení
  - Odborná předmětová příprava 1,98

---

<sup>22</sup> Havlík R.: Vysokoškolská příprava očima studentů všeobecně vzdělávacích předmětů, ve sborníku Spílková, V., Vašutová, J.: Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2002

- Velmi dobré hodnocení
  - Příprava pro teoretickou práci 2,15
  - Příprava v odborných didaktikách 2,29
  - Příprava ve všeobecném rozhledu 2,50
- Převážně kritická hodnocení
  - Příprava pro hlubší pochopení života jedince a společnosti 2,62
  - Příprava v oblasti pedagogicko-psychologické 2,70
  - Příprava pro praktické činnosti 2,82
  - Příprava pro řídicí a organizační činnosti 3,09

V dalším přehledu hodnotili užitečnost vybraných předmětů pro vysokoškolskou přípravu v procentech klasifikace. Uvádím jen celkové průměry:

- Nejužitečnější
  - Cizí jazyky 1,22
  - Psychologie 1,44
- Velmi užitečné
  - Počítače, informatika 1,52
  - Český jazyk a literatura 1,63
  - Dějiny 1,86
  - Pedagogika 1,88
  - Sociologie 1,88
- Užitečné
  - Filozofie 2,16
  - Etika 2,18
  - Biologie, antropologie, ekologie 2,27
  - Umělecké disciplíny 2,30



- Užitečné s omezením (v silné závislosti na aprobaci)

○ Ekonomie	2,62
○ Tělesná výchova	2,68
○ Matematika	3,10

„Jako obecná se ukazuje potřeba znalosti jazyků. Přitom se v otevřených otázkách často objevuje postesknutí na nedostatek příležitosti k jejich studiu v podmínkách fakulty a na limitované a nerovné možnosti zapsat se do jazykových kursů u posluchačů různých oborů. Poměrně těsně sleduje význam jazyků psychologická příprava. U ní komentáře zdůrazňují nutnost její praktické orientace a odmítají výčty pojmů a „teoretizování“.

Shrneme-li, vidíme, že těžiště své přípravy vidí studenti v oborových didaktikách, obecně je vyzvedáván význam kurzů, seminářů a akcí, které jsou orientované prakticky.“<sup>23</sup>

### 1.3.7 Fluktuace

Fluktuace a skladba učitelských sborů se negativně podepisují na kvalitě práce škol. Již uváděným významným problémem je fakt, že absolventi pedagogických fakult ve své většině nenastupují do škol na učitelská místa. Jejich předchůdci stárnou a odcházejí. Ve školách můžeme sledovat dlouhodobý trend stárnutí a deprofesionalizaci pedagogických sborů.

Stoupá podíl externistů, učitelů bez pedagogické kvalifikace, učitelů v důchodovém věku. Kvalitní učitelé, pokud po studiích nastupují, berou školu jako dočasné zaměstnání sloužící k získání určité praxe, v krátké době pak školy opouštějí na lépe placená místa mimo oblast školství.

Pedagogické sbory se pak často rozpadají na stárnoucí jádro a rostoucí „krátkodobé“ učitele, s často problematickým a nedostatečným vzděláním, kteří necítí velkou soudržnost se školou.

---

<sup>23</sup> Havlík R.: Vysokoškolská příprava očím studentů všeobecně vzdělávacích předmětů, ve sborníku Spilková, V., Vašutová, J.: Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2002



### 1.3.8 Diverzifikace a vertikální stratifikace

Učitelská profese je komplikovaná a nesoudrůdá ještě z dalších důvodů: Učitelé různých stupňů škol necítí velkou vzájemnou soudržnost. Není ničím výjimečným, když v rámci jedné školy fungují dva svým způsobem uzavřené, neprostopné a nespolupracující týmy – učitelé prvního a druhého stupně. Další dichotomie často vzniká i tam, kde je to zcela nelogické – učitelé osmiletých gymnázií a druhých stupňů základních škol. Animosity a pocity nesoudržnosti vznikají i mezi školami různých zřizovatelů – obecní x soukromé školy.

M. Prášilová<sup>24</sup> k tomu uvádí: „V rámci profesniografického šetření učitelů se do výsledků určitým způsobem promítají všechna specifika konkrétního pracovního místa. Patří k nim druh školy (v případě základního vzdělávání např. základní škola, nižší stupeň víceletého gymnázia), typ zřizovatele, lokalizace školy, filozofie školy, profilace školy, velikost, prostorové a organizační řešení školy (např. škola sloučená - MŠ a základní škola), vybavení školy, složení učitelského sboru, úroveň žáků, nároky rodičů, úroveň personální práce vedoucích pracovníků školy, kultura školy..... atd. S touto skutečností je zapotřebí počítat především při snaze zobecnit výsledky realizovaného profesniografického šetření. A také na ni umět poukázat při zdůvodňování kvality studijního programu realizovaného konkrétní pedagogickou fakultou.

»Profese« učitele je na rozdíl od některých jiných profesí velmi komplikovaná, pokud se týká četnosti, náročnosti i nepravidelného vykonávání dílčích profesních činností. Při realizaci profesniografických šetření je to třeba zohlednit. Pod jednotnou »profesí« učitele základní školy jsou učitelé vertikálně strukturovaní na učitele 1. stupně a učitele 2. stupně, což ostře odděluje i platná školská legislativa (zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Horizontálně jsou pak tyto učitelé diverzifikováni podle odbornosti. Kromě toho učitelé v rámci výkonu profese zastávají různé role (podpůrná, poradenská, pečovatelská, řešitelská, vůdčí, konzultantská aj. /Vašutová 2004/), a také vykonávají specifické funkce (výchovný poradce, vedoucí metodické komise, koordinátor ŠVP, třídní učitel, správce kabinetu atd. /Obst, Prášilová 2003, Klapal 2005/). Práce ve škole je závislá i na zvláštěnostech průběhu školního roku, ve kterém se určité cyklické události odehrávají pouze jednou nebo několikrát

---

<sup>24</sup> Prášilová, M.: Profesniografie a učitelské vzdělávání.

<http://ucitelske-listv.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=103029&CAI=2155>, 28.3.2007

(klasifikační porady, tvorba rozvrhu, plánování, půlroční klasifikace, den otevřených dveří, výlet, exkurze, slavnostní a sportovní akce školy, třídní schůzky, konzultační odpoledne apod.) Proto je především při formulaci závěrů z provedeného profesiografického šetření zapotřebí posuzovat získané výsledky z pohledu věčně proměnlivé školní praxe. To však zároveň nebrání jich využít pro popis převládajících jevů, fakt a trendů.“

### **1.3.9 Rutinérství, neochota sebezvývoje a sebevzdělávání**

Oblast školství je mnohem víc než jiné oblasti postižená dalším negativním jevem – neochotou sebezvíjet se. Na druhou stranu je tato situace zcela logická. Odráží se v ní problémy uvedené výše i problém nesnadného hodnocení kvality práce učitele. Ve většině jiných oblastí jsou lidé k sebevzdělávání, hledání nových pracovních metod, vývoji nuceni okolnostmi. Tam, kde existuje přímočará konkurence – v obchodu, průmyslu apod, má tato konkurence přímý, velmi rychlý a zcela viditelný ekonomický dopad – tam zaměstnanci ve vlastním zájmu pracují na rozvoji svých pracovních kompetencí.

V oblasti školství tyto samoregulační zpětné vazby nefungují. Sebevzdělávání a sebezvíjení jsou tak otázkou nikoli nutnosti, ale chuti učitele. Dělat to nadšenci, které jejich práce baví a mají silnou vnitřní motivaci pro co nejúspěšnější pracovní výkon, který je vnitřně uspokojuje. Ale takových je menšina. Většina se spokojí s pohybem v mantinelech, které jsou vymezené vnějšími okolnostmi. A protože není trvalý samoregulační tlak na vlastní rozvoj, ustrnou.

Je velmi snadné učitele, jako příslušníky profese, takto kritizovat a poukázat na stav, který je horší než v jiných odvětvích, ale je třeba chápat, že nejsou obecně „horší“ nebo „línější“, jen jsou adaptováni na podmínky, kterou jsou v tomto směru „měkčí“ než v řadě jiných oblastí lidského počínání.

Nelze přitom spoléhat na nějaký morální apel, že by si učitelé „uvědomili, že se sebou mají něco dělat“. Jedinou možností změny je začít od změny systémových okolností. Až bude z hlediska „sobecky“ vkládané energie „výhodné“ podávat kvalitní výkon a růst spolu s růstem okolí, budou to dělat i učitelé. Pokud tyto systémové podmínky takto nastavené nejsou, bude mezi učiteli převládat rutinérství.

### **1.3.10 Nízké profesní sebevědomí učitelů**

Jako jeden z důsledků výše uvedených problémů je třeba vidět i nízké profesní sebehodnocení učitelů, zejména učitelů na základní škole a elementaristů nejvíce. Uvážíme-li ale psychologické zákonitosti hodnocení a sebehodnocení, pochopíme, že vzniká bludný kruh.

Pokud učitelé přijmou roli nízko hodnocené profese, outsidera společnosti, budou se chovat tak, aby tuto roli naplnili.

### **1.3.11 Konzervatismus a setrvačnost v sebepojetí učitele a v pedagogické práci**

Ačkoli jsme zmínili proměnu učitelské role v závislosti na proměnách ve společnosti, víme, že s touto proměnou se ani zdaleka neztotožnila většina učitelů. Učitelé jsou jakožto profesní skupina velmi konzervativní a i za situace, kdy se vlastnoručně podíleli na tvorbě školních vzdělávacích plánů (leckdy plných vzletných slov), sklouzávají při vlastní práci raději zpět k osvědčeným modelům a postupům, které okoukali již od svých učitelů.

J. Vašutová<sup>25</sup> o tom píše: „Problém inovací v práci učitelů vnímají také ředitelé škol.“ (Vašutová 2004, Voříšková 2002). Kritizují zvláště neochotu učitelů změnit formy a metody pedagogické práce, stereotypnost, důraz na kvantitu informací, nerespektování osobnosti žáka. Ředitelům také vadí nízké profesní sebevědomí učitelů. Nedostatečností učitelů je i jejich neochota vzdělávat se. Také inspekční zprávy hovoří kriticky o stylech práce současných učitelů. Zvláště se dotýkají pojetí výuky, a to v trvání na frontální práci žáků, v opomíjení rozvoje dovedností a postojů, v udržujícím se encyklopedismu a formalismu znalostí žáků aj.

Výzkum preferencí činností učitelů na školách (Vašutová, 2004, s. 78–80), který byl zahrnut do dotazníkového šetření učitelů základních škol v rámci výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu (UK PedF Praha, 1999–2004) ukázal, že v práci učitelů jsou tradičně uznávány ty povinnosti a úkony, které udržují chod školy a třídy (dozory, suplování, porady, udržování pořádku). Hlavní prioritou se však stává oblast výchovných problémů, chování a kázně žáků, jimiž se současný učitel zabývá jako nejdůležitější činností. Významné preference také dosáhlo zkoušení a hodnocení žáků. Do nejméně významných činností patří seberozvoj učitele a rozvoj učitelské profese, a dále styk s veřejností a spolupráce s partnery. Očekávali bychom, že mezi preferované činnosti učitelů v současné škole budou patřit inovace ve vyučování, koncepční a projektivní činnosti orientované na žáka a směřující ke zkvalitnění vzdělávací funkce školy. Je tedy zřejmé, že reflexe změn ve vzdělávací politice, vědách o výchově a dalšího kontextu je ve školách

---

<sup>25</sup> Vašutová, J.: Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu.

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155>. 23.1.2007

pomalá a opatrná. To má své důvody. Jestliže hodnocení učitelů a výkonu se pohybuje v dimenzích udržování pořádku, bezchybné organizace chodu školy, bezproblémové komunikace a připravenosti žáků složit úspěšně přijímací zkoušky, učitelé se přizpůsobují tomu, co se od nich požaduje, někteří s profesní oddaností, někteří s rezignací.

Nejen tyto příklady výzkumů vypovídají o pravděpodobných limitech českých učitelů přijímat a realizovat změnu. Samo učitelství je postaveno na určitých osobnostních charakteristikách, například mít zodpovědnost a pravomoc, být řízen a normován, plnit úkoly zadané „shora“, zadávat úkoly, vést a pomáhat, pracovat v režimu a osvědčených stereotypech aj. Změnit učitele v osobnostně profesní podstatě je procesem dlouhodobého působení komplexu podmínek včetně vzdělávání. Výzkum preferencí činností učitelů na základní škole ukázal, že i sama škola je rizikovým faktorem pro úspěšnou kurikulární reformu. Limitující je nejen osvícenost ředitelů, ale především jejich odbornost a kompetentnost pro management změny. I zde jsou značné rezervy.

## **2. Transformace českého školství po roce 1989**

### **2.1 změny po roce 1989**

Společenské změny probíhající po roce 1989 přinesly i kvalitativní změny v oblasti vzdělávání. Veřejností přestal být učitel vnímán apriori jako služebník (neoblíbeného) režimu, ale postupně se stal spíše otloukáčkem ve víru proměn. Ještě více než z pohledu veřejnosti se tento pocit vypěstoval mezi učiteli samotnými.

Po roce 1989 následovalo několik let tápání a hledání nového směru vývoje naší vzdělávací soustavy – a v závislosti na něm i učitelské profese. Došlo sice k velké liberalizaci, ale současně do hry vstoupily nové činitele. Podstatně se rozšířila síť vysokých škol, zvláště univerzit. Vedle tradičních univerzit, jako je Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně a Univerzita Palackého v Olomouci, vznikly po roce 1990 - většinou v sídle bývalých pedagogických fakult a specializovaných vysokých škol - univerzity moderního typu s nejrozmanitějším složením fakult (např. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L., Západočeská univerzita v Plzni, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ostravská univerzita, Slezská univerzita v Opavě ad.). Nebylo také zpočátku zcela jasné, má-li naše vzdělávací soustava navázat na předválečný vývoj, nebo se inspirovat současným stavem v západních zemích či hledat podobu zcela novou.

Česká pedagogika se ocitla uprostřed transformačního procesu. Přehodnocovaly se minulé etapy, na některé se tvořivě navazuje, některé byly opuštěny jako slepá ulička. Zkoumá se nejen v rovině teoretické, ale i v rovině praktické. Tím je naše doba podobná dvacátým a třicátým létům. V devadesátých letech vzniklo či se etablovalo několik významně reformních škol vedených výraznými pedagogickými osobnostmi. Dosavadní zkušenosti ze západních zemí byly přijaty jako inspirace, ale praxe ukázala, že není možné je přijmout jako hotový model, stejně jako není možné vrátit se v čase do třicátých let a pokračovat tam, kde byl vývoj přerušen válkou a totalitou. Vzniklo několik škol hlásících se ke konkrétním pedagogickým systémům (montesori, waldorfské školy), ale ty zůstaly minoritní záležitostí, nikoli ukazatelem směru. Během devadesátých let se u nás prověřovaly zejména některé inovativní tendence: angažované učení, škola hrou, integrované vyučování, zdravá škola, projektové vyučování, otevřené vyučování, dramatická výchova. Při těchto pokusech a hledáních se teoretici i praktici snažili zaměřit zejména na několik jevů:

- Změnit celkovou orientaci školy;
- Komplexně rozvíjet žákovu osobnost v jednotě její stránky intelektuální, emocionální i volní;
- Nahradit dosavadní "školu učení" novou "školou tvůrčí";
- Posílit aspekty pracovní (škola činná, pracovní, aktivní), aspekty estetické, tělovýchovné a zdravotní;
- Prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou;
- Překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními;
- Posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce;
- Překonat tradiční strohé členění žáků podle věku a vytvářet přirozené skupiny dětí a mládeže;
- Navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy.



### 2.1.1 Změna funkce vzdělání

Výše uvedený popis změn, které probíhají ve společnosti a vytvářejí rámec školního vzdělávání, směřuje k bilancujícímu zjištění: jestliže se tak překotně a zásadně proměňuje svět kolem, musí se proměnit proces vzdělávání, aby vzdělávání s okolním světem korespondovalo. Změnila se funkce vzdělání.

V minulosti bylo vzdělání vnímáno především jako formální záležitost. Bylo potřebné „mít maturitu“, „mít diplom“. Škola a učitelé v tom hráli zásadní úlohu a ta posilovala jejich společenskou prestiž. V mnoha případech zásadním způsobem rozhodovali o budoucnosti svých žáků. Toto pojetí se v posledních letech mění a stále více získává navrch vnímání vzdělání jako investice. Stále častěji vznáší rodiče i samotní žáci dotaz „K čemu mi tato pasáž vzdělání v životě bude?“ Dlužno říci, že velmi často učitelé nedokážou dát uspokojivou odpověď. Odvolání se na „všeobecný rozhled či vzdělání“ přitom pro veřejnost onou odpovědí rozhodně není. Učitel (škola) by měl umět odpovědět s jistotou a uspokojivě. Pokud to neumí, je na místě uvažovat, není-li daná část kurikula jen historickým rudimentem z předchozí doby a není-li na místě danou část kurikula přeformulovat. Fakt, že tyto změny probíhají velice pomalu a často klopotně a neobratně, pocit nekompetentnosti řady učitelů v očích veřejnosti (a tím opět pokles prestiže) stoupá.

Kolem poloviny dvacátého století nabral rozpor mezi potřebami kladenými na člověka jak v zaměstnání tak v soukromém životě na jedné straně a obsahem vzdělávání na druhé straně takový rozsah, že se s kompetencemi potřebnými k životu mýjela zásadní část vzdělávacích forem i obsahů.

Dnes je jisté, že transmise poznatků ustoupila do pozadí. Dnešní žáci nepotřebují získat informace. Naopak v dnešní době jsou zahlceni množstvím informací, z nichž velká část je balastní. Potřebují umět s informacemi zacházet. Už proto je na místě na úrovni cílů přestat uvažovat o jednotlivých znalostech a dovednostech a na místo nich uvažovat o komplexních shlucích těchto znalostí, dovedností a osobnostních rysů a postojů - o kompetencích.

Z hlediska školního vzdělávání pak získává na důležitosti soubor tzv. klíčových kompetencí<sup>26</sup>. „V komplexním pojetí klíčových kompetencí začleňujeme tyto dovednosti do struktury klíčových kompetencí zvaných **čtenářská a matematická gramotnost**. Čtenářská gramotnost je definována jako *schopnost porozumět psanému textu a přemýšlet o něm a používat ho k*

---

26 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, MŠMT 2001

*dosažení vlastních cílů, k rozvoji svých vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.* Je branou k osvojení mnoha dalších kompetencí. Poněkud vágně je definována matematická gramotnost jako *znalosti a dovednosti potřebné k účinnému zvládnutí nároků na uplatnění matematiky, které vyvstávají v nejrůznějších situacích.* Čtenářská i matematická gramotnost jsou společně zařazovány mezi tzv. **průřezové kompetence**. Průřezové kompetence jsou tvořeny **všeobecnými schopnostmi a dovednostmi**, nejsou oborově závislé a dají se uplatnit v celé škále situací. Umožňují úspěšnou činnost ve značně proměnlivých podmínkách, v nichž kompetence čistě předmětové mají velmi omezené možnosti uplatnění. K nejdůležitějším všeobecným schopnostem a dovednostem patří **komunikace, řešení problémů, logické myšlení, schopnost vést, tvořivost, motivovanost, týmová práce a schopnost učit se (dlouhodobě a stále)**. Vedle dovedností a znalostí jsou třetí určující charakteristikou kompetence i postoje, tedy dlouhodobě ustálené způsoby chování a jednání. Ty jsou těsně spjaty s **osobními kompetencemi**, u nichž nad uměle získanou disponibilitou (znalostmi, dovednostmi) převažují psychosociální aspekty dané osobnosti – **zvědavost, motivovanost, tvořivost, skeptičnost, čestnost, nadšení, sebeúcta, spolehlivost, odpovědnost, iniciativnost a vytrvalost** atd. Tyto kompetence lze ve větší míře pouze rozvíjet, nikoliv učit.

Zvláštní pozornost je vzhledem k multikulturalitě současných společností věnována **sociálním, resp. interpersonálním kompetencím**. Jedná se o kompetence průřezové, které těsně souvisejí jak s kompetencemi znalostními (informace o odlišných kulturách, jazykové znalosti), tak dovednostními (zvládání principů komunikace) a osobními (sebeúcta, motivovanost, vytrvalost a iniciativnost). Zakládají schopnost rozvíjet a udržovat soukromé a sociální (profesní) vztahy.

Samostatnou klíčovou kompetenci představuje **počítačová gramotnost**. Informační a komunikační technologie hrají stále větší roli v mezilidské komunikaci a v mnoha ohledech je alespoň základní úroveň počítačové gramotnosti pro plnohodnotný život nezbytná. K osvojení počítačové gramotnosti pomáhá dobrá úroveň gramotnosti čtenářské a matematické.

Samostatnou průřezovou kompetencí, tzn. propojenou s dalšími, je **způsobilost v používání cizích jazyků**, za jednu z klíčových kompetencí se často pokládá i zvládnutí základních pojmů **přírodních a technických věd**.<sup>27</sup>

---

27 Klíčové kompetence. Euridice 2002



### 2.1.2 Vzestup důležitosti akulturační funkce vzdělání

Výše zmíněný příliv imigrantů, kteří v naší společnosti a populaci budou hrát stále významnější úlohu, vyvolává i požadavek změn ve smyslu akcentace akulturační funkce vzdělání. Zkušenosti ze zahraničí (Francie), kde daný moment byl (a je třeba zdůraznit, že stále je) podceněn, ukazují, že příliv migrantů hrozí vznikem nespojitých kulturních enkláv, které sice sdílejí jeden geografický prostor, obtížně sdílejí základy jazyka „tuzemských“ obyvatel, ale nesdílejí kulturní a civilizační hodnoty. Tento vývoj hrozí i nám. Zkušenosti z Francie, Spojených států či Velké Británie ukazují, že rozhodující tmelící roli může sehrát základní školství. Ovšem musí se této nové roli přizpůsobit a musí se na ni připravit. Mezi priority základního vzdělání bychom si stále více vedle tradičního trivia (nebo možná ještě před něj) měli dávat za cíl vytvoření kulturně a civilizačně homogenní společnosti, ve které budou její jednotlivé etnické a kulturní složky dobře integrované.

### 2.1.3 Vzestup informačních technologií

Dalším významným faktorem, který zcela přehodnotil roli učitele v procesu vzdělávání, je vzestup informačních technologií<sup>28</sup>. Zatímco v minulosti – vlastně po celé historické období existence učitelské profese – byl učitel tím, kdo prakticky předával žákovi informace, nyní žák tuto transmisi nepotřebuje. Žák si prostřednictvím internetu a dalších technických prostředků umí opatřit jakoukoli informaci, a to v případě odborných informací často informaci čerstvější a věcně správnější, než kterou bude mít k dispozici učitel. Tento informační boom je umocněn tím, že typický žák základní školy umí s výpočetní technikou zacházet lépe než typický učitel (resp. přesněji učitelka) základní školy. Transmisivní úloha školy byla v mnoha oblastech zcela degradována. Žák informace nepotřebuje, informací se na něj valí veliké množství. Co potřebuje, je naučit se v této informační záplavě orientovat. Úlohou školy tedy stále více přestává být předání informací a stále více se jí stává naučit informace zpracovat.

Pokud to učitel (škola) dokáže, dokáže možná zastavit pokles prestiže své profese, pokud ne, musí se smířit s vývojem, kdy jeho práce bude stále více považovaná za nepotřebnou a málo ceněnou.

---

<sup>28</sup> Houška, T.: Škola pro třetí tisíciletí. Praha 1995

### 2.1.4 Učitelská profese a absolventi pedagogických fakult

Proměny vzdělávací soustavy, o kterých jsme se zmiňovali, s sebou přinesly také proměny ve vzdělávání učitelů primárních škol. Příprava učitelů se v mnohém inspirovala v edukativně vyspělých zemích a dnešní podoba vzdělávání na většině pedagogických fakult v ČR odpovídá světovým trendům.

Navzdory určitým politickým bojům, při kterých je zpochybňována nezbytnost vysokoškolského pedagogického vzdělání učitelů, je trendem jednoznačně odborná profesionalizace.

V obsahu je zvýšený důraz kladený na osobnostní a sociální rozvoj studentů a reflexivní praxi. Té pomáhá spolupráce mezi fakultou a fakultními (cvičnými) školami. Praktické aktivity studentů mají různou podobu – jsou jak souvislé praxe, tak asistentské praxe nebo klinické dny.

Trendem ve vzdělávání budoucích učitelů je rostoucí podíl učitelů z praxe - na výuce studentů v obecné didaktice a v oborových didaktikách, spolupráce při výzkumných projektech, další vzdělávání učitelů, speciální kurzy pro fakultní učitele apod.

Některé semináře jsou vedeny na fakultě učiteli z praxe, zejména výraznými učitelskými osobnostmi, např. k projektové výuce (J.Kašová – propojuje teoretické přístupy s praktickými zkušenostmi), k inovativním projektům RWCT, Začít spolu apod. Podobně je realizována také výuka některých oborových didaktik (např. didaktika čtení a psaní, didaktika matematiky) s důrazem na integraci teorie a praktických zkušeností studentů, sebereflexi, na hlubší spolupráci fakulty a fakultních škol (vstupy učitelů z praxe do výuky oborových didaktik na fakultě). Tyto možnosti se ukazují jako velice perspektivní, ale je zapotřebí učinit tyto první pokusy systematictějšími a vytvořit pro ně lepší podmínky – finanční, koncepční, organizační (snížit fakultním učitelům úvazek, zaplatit jejich externí činnost na fakultě, vytvořit systém dalšího vzdělávání fakultních učitelů s důsledky pro profesní růst učitelů a platový postup apod.).

Další možností i k hlubší spolupráce i mezi fakultou a školami je v rozšíření dalších dosud spíše ojedinělých aktivit – zapojení učitelů z praxe do výzkumných projektů, zaměření diplomových prací studentů na konkrétní aktuální problém školy (pomoci v jeho zmapování, diagnóze příčin, navržení možných způsobů řešení) včetně veřejné obhajoby na této škole či na fakultě za účasti učitelů dané školy, výuka oborového didaktika fakulty ve škole a následná společná reflexe, účast učitelů z praxe při státních závěrečných zkouškách a pomoc při

posuzování profesních kompetencí a způsobilosti studentů k učitelství. Poslední příklad spolupráce je aktuální v současných snahách nahradit tradiční závěrečné zkoušky obhajobou studentského portfolia.<sup>29</sup>

Pedagogická fakulta UK Praha definuje svůj profesní standard – profil absolventa učitelství pro primární školu<sup>30</sup>:

Absolvent prošel studiem, jehož těžištěm jsou disciplíny pedagogicko-psychologické, expresivně kreativní a oborové didaktiky. Za významnou je považována také kultivace v oblasti osobnostně sociálního rozvoje. Absolvent získal vědomosti, dovednosti, zkušenosti, které ho opravňují k učitelské činnosti na 1. stupni základní školy v podmínkách pluralitního a alternativního vzdělávacího systému a otevírají mu cestu k celoživotnímu vzdělávání a profesnímu růstu.

Absolvent si osvojil ve vymezeném rozsahu odborný základ všech vyučovaných předmětů na 1. stupni základní školy. Je vybaven polyvalentní předmětovou způsobilostí, která je náročná šíří a mnohostranností vzdělání jazykového, literárního, matematického, přírodovědného, vlastivědného a muzického včetně tělesné kultury. Je schopen integrovat obsah vzdělání, propojovat učivo různých vyučovacích předmětů a zprostředkovat dětem základy celistvého obrazu světa. Disponuje dovednostmi didaktické transformace vzdělávacího obsahu vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí mladšího školního věku.

Absolvent je vybaven základními pedagogickými a psychodidaktickými kompetencemi k vyučování a výchově. Umí vytvářet příznivé podmínky pro učení, dokáže žáky motivovat, aktivizovat, vytvářet pozitivní emocionální a sociální klima ve třídě, řídit a individualizovat procesy žákova učení. Je schopen kvalitní partnerské komunikace nejen s žáky, ale i s rodiči, kolegy a dalšími sociálními partnery školy. Je vybaven základními dovednostmi pro práci s celou širší dětské populací, to znamená i s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Je schopen teoretické reflexe vlastní učitelské činnosti, dovede prezentovat, vysvětlovat, argumentovat své pojetí vyučování.

---

29 Spilková V.: Priority v praktické přípravě studentů učitelství – současný stav a perspektivy.

30 Kořátková S.: Možnosti osobnostního a sociálního rozvoje studentů učitelství; Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. PedF UK Praha 2002

Je vybaven základními metodologickými dovednostmi, je schopen provádět akční výzkum. Tím je kvalifikován k pedagogickému pokusnictví a permanentní snaze o zkvalitnění učitelské práce.

Orientuje se v hlavních vývojových trendech západoevropského školství, problematice alternativních koncepcí vzdělávání a inovativních přístupů, v oblasti vzdělávací politiky a školské legislativy.

Ovládá základy práce se současnou informační a komunikační technologií.

Část studia je zaměřena na individuální profilaci studenta. Absolvent je vybaven hlubšími znalostmi a dovednostmi ve zvolené specializaci a získá dílčí kompetence v dalších oborech studia.

Přetrvávají však problémy, některé z nich jsme už dříve naznačili: Zejména v učitelství na druhém stupni přetrvává akcent na obsah samotného oboru. Ve výsledku tento pocit posilují i u samotných studentů. Většina absolventů se považuje primárně spíše za odborníka studované aprobace a až sekundárně za pedagoga. Paradoxem pedagogických fakult je, že v oborech vychovávají opravdu kvalitní odborníky, takže ti zcela zákonitě po absolvování nalézají lukrativnější a perspektivnější uplatnění mimo oblast vzdělávání, zato však podle vlastního, fakultou vybudovaného pocitu, v rámci vlastního oboru. Většina absolventů tedy cítí nedostatečnou sounáležitost k povolání pedagoga.

Ačkoli je zde trend k posílení role didaktik a praxí v učebních plánech fakult, jejich podíl je stále nedostatečný a v učebním plánu studentů představují spíše menšinu. Příčiny jsou samozřejmě jak v konzervatismu, tak v problémech čistě praktických, organizačních a ekonomických, chybí i kvalitní legislativní opora.

Podle výsledků výzkumu, který na Pedagogické fakultě v Liberci provádí již od roku 1994 Oddělení pedagogické praxe, vnímají studenti především tyto nedostatky:

1. První velkou skupinu tvoří studenti, kteří nevyjadřovali výhrady přímo k systému a obsahu své přípravy v rámci pedagogicko-psychologických disciplín a praktických aktivit, ale setkali se již v průběhu své praktické přípravy s různými problémy a nestandardními situacemi, s nimiž si nevěděli rady a vyslovují tudíž obavy, že nejsou dostatečně připraveni právě pro množství různorodých problémů, s nimiž se při své práci setkají. Nejčastěji zmiňují studenti neschopnost pružně reagovat v neobvyklých situacích, nejistotu při řešení výchovných problémů, bezradnost v řešení agresivního chování žáků, dále potíže při práci s dětmi s LMD a jinými poruchami, případně s

děťmi tělesně či smyslově postiženými. Naopak se vyskytlo také několik hlasů studentů, kteří se při praktických aktivitách s dětmi s poruchami učení nesetkali nebo neřešili žádnou problematičtější situaci, a proto se také cítí být pro tyto problémy nepřipraveni. Jedna studentka upozornila např. na fakt, že se v průběhu studia nedověděla, co musí udělat při úrazu dítěte. Zde je námět pro rozvíjení spolupráce mezi fakultou a cvičnými učiteli. Je třeba se zamyslet nad možností stanovit okruhy problémů, na které by se fakultní a cvičné školy při vedení praxí studentů měly zaměřit.

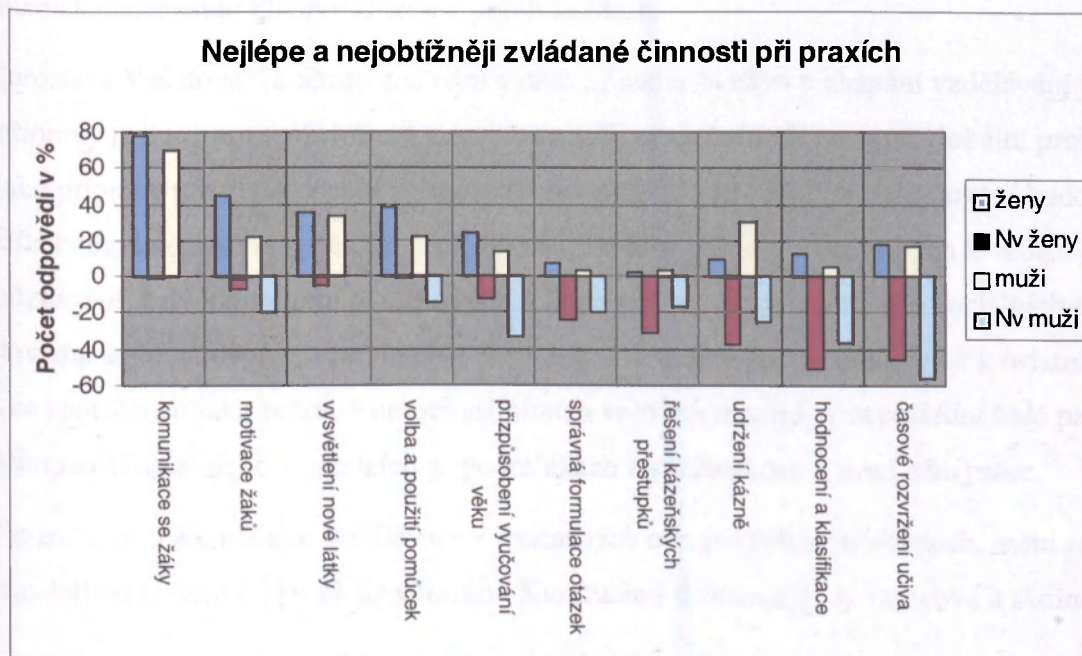
2. Do druhé velké skupiny můžeme shrnout požadavky na posílení praktické složky přípravy studentů. Studenti žádají prakticky zaměřené semináře pedagogických a didaktických disciplín. Uvítali by tzv. modelové situace v seminářích, kde by si ukázali a „nanečisto“ vyzkoušeli učitelské dovednosti v komunikaci s dětmi, v řešení problémových situací, se kterými se ve škole mohou setkat, v práci se žáky s poruchami učení atd. Mnozí studenti požadují konkrétní návody a přesné postupy, jak motivovat žáky, jak řešit problémy kázně, žádají náměty, jak trestat (!) apod. Studentů žádajících přesné návody je 20 %!

Velmi výrazné je volání studentů po rozšíření dosavadního modelu praxí a po větším důrazu na praktickou složku v rámci studijního programu. V různých formulacích se tento požadavek objevil ve 48 % vyplněných dotazníků. Studenti žádají rozšíření všech forem praktické přípravy od simulovaných mikrovýstupů až po souvislou praxi. Někteří studenti by dokonce navrhovali (pravděpodobně inspirováni modely učitelského studia v Německu a některých dalších evropských zemích) zařadit 1/2 až 2 roky praxe v závěru studia se získáním titulu až po absolvování této dlouhodobé souvislé praxe. Časté jsou také hlasy, požadující bližší sepětí praxe s teorií - zařazení oborových didaktik od 2. ročníku, více náslechnů s následnými rozbory, diskuse v seminářích nad problémy z praktických aktivit. Nezanedbatelné jsou také hlasy pro rozšíření nabídky předmětů např. o rétoriku. Tyto požadavky se opakují v každém roce od počátku výzkumného šetření, avšak bohužel za celých devět let nedošlo k žádné změně systému vzdělávání učitelů v naší republice ve prospěch pedagogicko-psychologických disciplín ani pedagogické praxe, jak bylo naznačeno již v úvodu této stati.



Jak studenti hodnotí vlastní dovednosti po ověření reflexí z praxí<sup>31</sup>: Za nejlépe zvládanou činnost studenti považují komunikaci se žáky (75 % studentů). Podstatně méně studentů považovalo za dobře zvládané další činnosti: motivaci žáků (38 %), vysvětlení nové látky (35 %), volbu a použití pomůcek (34 %). Přitom motivovat žáky se lépe daří ženám (45 % oproti 22 % mužů, naopak 19 % mužů považuje tuto činnost za obtížnou), podobně více žen oproti mužům považuje za snadnou práci s pomůckami. Nejvýraznější rozdíly mezi ženami a muži jsou u dvou činností: přizpůsobení vyučování věku dětí považují ženy spíše za zvládanou, muži více za obtížnou. Naopak udržení kázně je pro ženy činností spíše obtížnou, mezi muži jsou názory rozdílné: 31 % mužů udržování kázně zvládalo, pro 25 % mužů je to také činnost obtížná.

Nejobtížněji se studentům zvládá časově rozvrhnout výuku v hodině (celkem 49 %). Dále považují studenti za obtížné hodnocení a klasifikaci žáků (47 %), udržování kázně (34 %), řešení kázeňských přestupků (26 %) a správnou formulaci otázek (22 %). Tyto činnosti považuje za obtížné více žen než mužů. Naopak pro více mužů je obtížná práce s neprospívajícími žáky, přizpůsobování vyučování věku žáků a udržení pozornosti dětí.



Vysvětlivky: Nv ženy, Nv muži – negativní volby, tj. počet studentů (v %), kteří považují činnost za obtížnou. Naopak kladné volby vyjadřují počet studentů (v %), kteří považují činnost za nejlépe zvládanou

31 Bělohradská, J.: Příprava učitelů. Učitelské listy 2002/2003, č.7, str. 4-5

V průběhu praxe se studenti téměř nesetkali s rodiči žáků (91%), mnozí studenti neměli možnost v průběhu praxe řešit kázeňské přestupky (39% - cviční učitelé často ve snaze studentovi pomoci řeší problematické situace za studenta, což je v důsledku ke škodě věci, protože student ztratí možnost získat potřebné zkušenosti, které pak musí nabírat mnohem obtížněji ve chvíli, kdy už nemá oporu zkušenějšího kolegy). Někteří studenti se dále nesetkali s diagnostikou osobnosti žáka (28%) a někteří neměli příležitost zpracovat svůj tematický plán (16%).“<sup>32</sup>

## **2.2 Proměna pojetí vzdělávání, cílů, obsahu a strategií výuky**

### **2.2.1 Změny kurikula, nová legislativa, rámcové vzdělávací plány**

Na vývoj společnosti reagovali autoři tzv. Bílé knihy, Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR v roce 2001, kterou formou legislativních opatření uvedl do praxe zákon 561/2004 sb.<sup>33</sup>. Ačkoli je zákon v mnoha ohledech kontroverzní a myšlenky Bílé knihy byly do praxe uvedeny značně nešikovně a nešťastně, došlo ke změnám, které z obsahového hlediska znamenají klíčové změny v pojetí kurikula.

Jaroslava Vašutová<sup>34</sup> k těmto změnám uvádí: „Změna spočívá v chápání vzdělávání jako přípravy jedince pro reálný život v rychle se měnící společnosti nesoucí globální problémy, jako přípravy pro život osobní a pracovní, pro udržitelnost i aktivní ovlivňování budoucnosti“. Bílá kniha tuto změnu vyjádřila následovně: „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“

Nejen že jsou zřejmé cíle vzdělávání v současných evropských souvislostech, mění se také legislativní podmínky jejich dosahování. Kurikulární dokumenty, tj. rámcové a školní

---

<sup>32</sup> Bělohradská, J.: Příprava učitelů. Učitelské listy 2002/2003, č.7, str. 4-5

<sup>33</sup> Obojí i s následnými vyhláškami k dispozici v kompletním znění na webu [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

<sup>34</sup> Vašutová, J.: Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. <http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155>. 23.1.2007



vzdělávací programy jsou novým typem pedagogických dokumentů, které znamenají kvalitativně nový obzor proměny školního vzdělávání. Umožňují školám, aby přizpůsobily přípravu svých žáků vlastním představám a místním podmínkám, učitelům vytvářejí prostor pro angažovanost a pedagogickou tvořivost při tvorbě školního kurikula.

Školní vzdělávací program je prvním krokem k uskutečnění změny v životě školy, o kterou jde především. Je nejen závazným dokumentem vzdělávací koncepce školy, ale přináší své důsledky do oblasti interpersonálních vztahů uvnitř i vně školy, mění klima školy a kulturu pedagogických sborů. Ředitelé škol a učitelé musí proto posílit svoji úlohu expertů ve výchově a vzdělávání a na školách je třeba vytvořit podmínky pro fungující pedagogické týmy, které budou změnu uvádět v život. Není a nebude to snadné, neboť jakýkoliv zásah do zaběhnutého „pořádku“ v chodu školy a práce učitele vyvolává řetězovou reakci u všech zainteresovaných subjektů, která změnu buď podpoří nebo naopak zmaří. Rozhodujícími nositeli a realizátory změny jsou učitelé a právě jim je třeba věnovat mimořádnou pozornost, a to jak na úrovni školy tak na úrovni regionálního a celostátního rozhodování.“

Princip lze zjednodušeně charakterizovat tak, že je vytvořen třístupňový systém kurikula – stát definuje národní a rámcový plán – tedy pouze základní obsahovou kostru – a do této kostry si každá škola vytváří vlastní, pro ni specifický Školní vzdělávací plán. Rámcový vzdělávací plán je přitom tak volný a liberální, že umožňuje zastřešit diametrálně odlišné školy, při troše snahy se v jeho mezích mohou konstituovat jak školy zcela konzervativní, tak školy víceméně experimentální nebo školy vycházející z pedagogických systémů Montessori, Jena, Daltonského nebo Waldorfského atd.

Mezi základní východiska reformy patří ideje humanismu<sup>35</sup> a humanizace školy – do centra pozornosti se vrací člověk a rozvíjení jeho osobnosti. K dalším zásadním východiskům patří trend k inkluzivnímu vzdělávání. Je věnována velká pozornost individualizaci vzdělávání, umožnění individuálního rozvoje každého dítěte v rámci společného sociálního prostředí.

V oblasti cílů dochází k důležitým proměnám – namísto učebních obsahů, jakožto klíčové veličiny, nastupuje osobnostní rozvoj, k němuž je učební obsah chápán jako prostředek, ale nikoli jako cíl práce pedagoga. Jde tedy o zřetelný ústup od informativního pojetí vzdělávání a důrazu na faktografické znalosti. Pedagog se zaměřuje na rozvoj osobnostních kompetencí, zvláště na klíčové kompetence, které jsou v rámcových plánech rozpracovány tak, aby

---

35 Spilková V. A kol: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Portál, Praha 2005

prolínaly vertikálně všemi vyučovacími předměty. Kompetence jsou chápány jako komplexní blok rozvinutých schopností, dovedností, znalostí a specifických osobnostních rysů.

Takto chápané cíle se samozřejmě promítají do učebních metod. Do popředí nastupují metody komunikativní, problémové, projektové (s posílením mezipředmětových vztahů). Legislativa navíc otevírá velmi široké možnosti v oblasti hodnocení a umožňuje tradiční klasifikaci doplnit nebo nahradit hodnocením slovním či pod pojmem klasifikace zavést hodnocení kritériální.

### **2.2.2 Rizika realizace kurikulární reformy**

Z odborného hlediska se zdá, že implementace tzv. Bílé knihy do praxe přinese řešení (vyřešení) výše uvedených problémů. Touto implementací se stala kurikulární reforma odstartovaná zákonem 561/2004 sb., který vstoupil v účinnost 1. 1. 2005. Proč je však dosavadní realizace tak rozpačitá?

Očekávání expertů byla převážně optimistická, obsah Bílé knihy a princip kurikulární reformy vítala většina teoretiků i aktivních praktiků, za Bílou knihou stojí dokonce většina reformních praktiků a experimentátorů, kteří byli do té doby systémem vnímáni spíše jako enfant terrible. Jejich pozitivní reakci lze ovšem vysvětlit – jde o pedagogy s dobrými teoretickými znalostmi, pedagogy, kteří si uvědomují proměňující se svět kolem a z toho vznikající požadavek na proměnu vzdělávacího procesu. Navíc jde zpravidla o nadšence, kteří se své práci věnují nadstandardním způsobem a které kurikulární reforma nenutí dělat nic, co by do té doby už několikrát neudělali, naopak dává jim k tomu dostatečně otevřený legislativní prostor.

Pokud se podíváme na diskuse na webových serverech (např. [www.ceskaskola.cz](http://www.ceskaskola.cz) nebo [www.ucitelske-listy.cz](http://www.ucitelske-listy.cz)), vidíme s překvapením, že reakce učitelské veřejnosti jsou přinejmenším rozporuplné. Je vidět, že existuje menšina aktivních a nadšených pedagogů, kteří zmíněnou svobodu uvítali. Jde především o učitele, kteří už dříve hledali možnosti, jak realizovat některé inovativní postupy, a v minulosti tak činili spíš za hranicí legality. Na druhou stranu se zdá, že většina učitelů nabytou svobodu nevítá. Zatímco ve většině duševních povolání je považováno za samozřejmost (či spíše výhodu), že příslušník dané profese plánuje svou práci – a věnuje tomu nezanedbatelný díl svého času - většina učitelů (učitelek) chápe změny jen jako nesmyslnou časovou zátěž, při které ve svém „volném čase“ většinou jen mírně přeformulovávají starší osnovy.



Kurikulární reforma je běh na velmi dlouhou trať. První absolventy, kteří projdou celým systémem, budeme mít až za devět let od spuštění reformy a první dostatečně kompletní a validní data, která nám umožní seriózně vyhodnocovat reálnou úspěšnost reformy a jejích jednotlivých opatření, budeme mít k dispozici za nějakých 15 let, zahrneme-li do vzdělávací soustavy celou kaskádu od elementárního vzdělání po maturitu.

Většina učitelů však reformu nevítá. Vyžaduje od nich značný intelektuální vklad. S trochou zjednodušení se dá vnímat, že profesi učitele opět posouvá trochu blíž jiným profesím duševních pracovníků: musí si detailně projektovat vlastní práci protože se nemohou opřít o osnovy centrálně nařízené nějakým deus ex machina, musí za svou práci v plném rozsahu ručit. Kurikulární reforma tedy vyžaduje učitele dostatečně kvalifikované, dostatečně kompetentní – a motivované.

Zde došlo, jak se zdá, k největším pochybením při realizaci reformy. Nejdříve bylo potřebné pro reformní změny získat učitele a rodiče žáků. Tak, aby společnost v širším smyslu vnímala potřebnost a nezbytnost připravovaných změn. Dlužno říci, že informace tlumočené veřejnosti novináři jsou často plné tak hrubých zjednodušení a omylů, že obsah sdělení spíše zatemňují, a mnoho lidí získává díky novinám úplně mylnou představu o podstatě probíhajících změn. Stejně je to s učiteli. Vnímají reformu nikoli jako predefinování a svým způsobem liberalizaci mantinelů, které jim mají pomoci přiblížit školu požadavkům společnosti, ale jako administrativní nařízení, které svévolně mění náš vzdělávací systém, který většina z kantorů považuje za světově špičkový.

Další hrubá chyba přišla v momentě přípravy a timingu reformy. Odborníci v podstatě předem věděli, že ač to není „správné“, velká část škol a učitelů ustrnula, upadla do rutinérství, odborná úroveň v oblasti psychologie, pedagogiky a didaktik je většinou nedobrá. Z toho se jednoduchou úvahou dalo usoudit, že má-li být startována úspěšná reforma, bude třeba před start reformy předsunout vzdělávací akce – a to poměrně ve velkém rozsahu.

Mohla je realizovat pedagogická centra, ale ta byla těsně před startem reformy redukována a restrukturalizována způsobem, který významně omezil jejich akceschopnost v okamžiku spuštění reformy. Tyto vzdělávací akce mohly realizovat také pedagogické fakulty, ale musela by zde opět v nějakém předstihu existovat hrubá koncepce, zakázka – a samozřejmě podpořená navýšenými rozpočty, aby se tak rozsáhlé aktivity mohly uskutečnit.

Realita je ovšem taková, že v okamžiku, kdy reforma přišla, ji většina učitelů nejen nechtěla, ale současně ani nedisponovala potřebnými odbornými kompetencemi, aby na reformu mohli

efektivně a kvalitně reagovat. V očích – obávám se většinové části – pedagogické veřejnosti se tak reforma značně diskreditovala. Na řadě škol jakž takž vzali na vědomí, že osnovy se změnilý na vzdělávací plán, aniž si pořádně uvědomili smysluplnost této změny, na mnoha školách sice vyprodukovali nějaký vzdělávací plán, ale jeho podoba se hrubě mýjí s pochopením reformy, velká část školních vzdělávacích plánů představuje osnovy přeformulované za použití nově zaváděných pojmů, ale bez pochopení jejich významu. Dá se očekávat, že reforma bude úspěšná v tom smyslu, že na školách, kde pro to bude chuť a vnitřní motivace, dojde k vytvoření (či spíše postupné tvorbě a ladění) kvalitních vzdělávacích plánů, které budou odrážet kvalitní a do hloubky věci pochopenou praktickou pedagogickou činnost. Bylo by naivní myslet si, že taková převratná proměna školy k lepšímu proběhne v krátké době na všech, nebo alespoň na většině škol. Řada odborníků vyslovuje časový horizont kolem 30 let. Svým způsobem se kryje s horizontem, kdy ze škol z velké části odejdou dnešní učitelé a nahradí je absolventi pedagogických fakult, kteří již vystudovali za okolností realizace reformy v praxi.

V nejbližším horizontu je třeba vidět z hlediska učitele nejzávažnější rizika ohrožující efektivitu i samotný průběh kurikulární reformy:

- Bude vnímána jen jako jedna z řady změn.
- Nepochopení důležitosti klíčových kompetencí žáků.
- Tvorba školního vzdělávacího programu se v současné době stává nepravým cílem kurikulární reformy.
- Změna je možná pouze zdola, změnou práce učitele, systém by ji měl umožňovat, ale nemůže ji nařídít – to zákonitě vyvolá zklamání očekávaného.
- Učitelé absorbují nové metodicko-organizační impulsy spíše opatrně, reforma proběhne formálně, papírově, aniž by došlo ke skutečným proměnám v práci učitele.
- S principem svobody zacházejí učitelé spíše zdrženlivě – ať ve vztahu k žákům, tak ve vztahu k sobě samým. Učitelé nejsou sebevědomí, bojí se odpovědnosti.
- Učitelé nejsou zvyklí spolupracovat, dělit se, společně plánovat.
- Učitelé nejsou zvyklí používat kooperativní metody, stále přetrvává důraz na frontální transmissi poznatků.
- Učitelé se soustředí na formálně vynucovanou kázeň.

- Učitelé se soustředí na pasáže učiva, které lze pozitivně a jednoduše zkoušet a testovat. V naší tradici je velké soustředění na zkoušení a hodnocení žáků.
- Přetrvává práce se sekundární motivací namísto primární.

## 2. Cíle Křesťanství



## **Praktická část**

### **1. Uvedení do problému**

V současné době probíhají ve školství reformy, o kterých se samozřejmě čím dál tím více hovoří. Avšak navzdory četným diskuzím, přípravám, postupným a pomalým tempem vedeným změnám se názory na tento zásah do zaběhlých kolejí vyučování značně rozcházejí. Již od počátku těchto změn se ozývají samotní učitelé s námitkami o nedostatečné informovanosti, o nedostatku času na vlastní přípravu na reformu a tak dále. Je jisté, že tyto hlasy nemusí nutně mluvit za celou učitelskou společnost. „Kvalitní“ učitelé, kteří i bez reformy přizpůsobovali osnovy vyučování vývoji společnosti, současným trendům i specifikům své třídy, kteří vždy považovali spolupráci s rodiči i žáky za samozřejmost, ti jistě nemají problémy zvyknout si na nový pohled na učení, vytváření vlastních osnov atd. Musíme si ale bohužel připustit, že zdaleka ne všichni učitelé jsou schopni adaptovat své způsoby vyučování na novou koncepci školství, vystoupit z denní rutiny, přijít s novou ideou. To ovšem vede k otázkám, zda byl tento nesporný fakt brán odborníky během příprav na reformu v úvahu. Jakým způsobem byli učitelé o změnách informováni? Byla jim reforma, její důvody a principy, dostatečně vysvětleny? Jaký je vlastně názor učitelů na reformu? A další otázky nutně musí následovat – jak jsou vlastně o reformě a její problematice informováni rodiče a samotní žáci, přijmeme-li fakt, že mnoho učitelů kurikulární reformu v podstatě nepochopilo?

### **2. Cíle a předpoklady**

Mezi hlavní cíle diplomové práce patřilo zjistit informovanost učitelů a rodičů o kurikulární reformě a také názory učitelů na ni. Zejména šlo o zmapování této problematiky s cílem ukázat na některé nedostatky reformy a nabídnout několik možností, jak tyto nedostatky odstranit.

Informovanost učitelů a rodičů a názory učitelů na kurikulární reformu jsem se pokusila zjistit pomocí výzkumu.

Ze strany učitelů mě zajímala především informovanost o reformě a jejich názory na ni. Chtěla jsem zjistit, zda mezi učiteli převládá pozitivní či negativní postoj k reformě. Zároveň jsem chtěla zjistit, jak velkou roli v přístupu k reformě hraje věk učitelů.

Uvědomila jsem si, že názor učitele by mohl ovlivnit i názor rodičů žáků v jeho třídě. Tuto domněnku jsem se snažila ověřit porovnáním postoje učitele a postoje rodičů jeho žáků.

## **2.1 Oblasti výzkumu**

Dříve než přejdeme ke stanovení samotných předpokladů, je nutné si utřídit, které oblasti se v tomto výzkumu zkoumaly a sledovaly.

### **2.1.1 Oblasti výzkumu – učitelé prvního stupně základních škol**

#### **1. Informovanost o kurikulární reformě.**

Tento bod se týká stěžejní oblasti výzkumu, a to jak jsou učitelé informováni o obsahu kurikulární reformy, jakým způsobem se o chystaných změnách dozvěděli a dozvídají, zda se snaží o reformě zjistit, co nejvíce a jakým způsobem.

#### **2. Postoj učitelů k reformě.**

V tomto bodě se jedná především o to, zda mezi učiteli základních škol převládá spíše pozitivní či spíše negativní názor na kurikulární reformu a také jaká očekávání mají učitelé do budoucna ve spojitosti s reformou, zda mají nějaké návrhy na její vylepšení, případně rozšíření. Zároveň je pro tento bod důležitým aspektem věk dotazovaných učitelů.

#### **3. Náhled na představu učitelů o informovanosti a postoji rodičů k reformě.**

Jedná se především o zjištění spolupráce učitelů a rodičů, o to, zda učitelé s rodiči o reformě hovoří, a jakou mají učitelé představu o informovanosti rodičů.

#### **4. Vliv reformy na žáky**

Tento bod se zabývá otázkou, zda učitelé pozorují nějaký viditelný dopad reformy na žáky. Jaký vliv reformy na znalosti a dovednosti žáků očekávají učitelé do budoucnosti.



## **2.1.2 Oblasti výzkumu – rodiče žáků prvního stupně základních škol**

### **1. Komunikace s učitelem**

Úkolem tohoto bodu je ověřit, zda se představa učitelů o informovanosti rodičů shoduje se skutečností. S tím souvisí i vlastní názor rodičů na komunikaci s učitelem.

### **2. Vlastní náhled na probíhající reformu**

Tento bod se zaměřuje na znalost reformy ze strany rodičů (tedy laické veřejnosti) a na jejich přístup ke změnám, které s sebou reforma přináší.

### **3. Názor na působení reformy na žáky**

Cílem posledního bodu je zjistit, zda se podle rodičů již v tomto krátkém čase působení reformy začaly projevovat nějaké změny na straně jejich dětí. Například ve vztahu ke škole, učivu, učiteli. A jakou mají rodiče představu o vlivu reformy na děti do budoucnosti.

## **2.2 Předpoklady na základě uvedených faktorů**

Na základě stanovených cílů jsem stanovila tyto předpoklady výsledků výzkumu.

P1 – UČITELÉ PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

P2 – RODIČE ŽÁKŮ PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

### **2.2.1 P1 – Předpoklady u učitelů prvního stupně základní školy**

P1-a

Učitelé jsou si vědomi toho, že je reforma školství nezbytná. Dostatek informací je pro učitele klíčový pro pochopení reformy. Učitelé vyhledávají informace z vlastní iniciativy, sdílejí své dojmy a poznatky týkající se reformy s kolegy.

P1-b

Učitelé mají na reformu kladný názor, největší problém vidí v obavě ze svobody výběru učiva, z ještě větší míry zodpovědnosti za znalosti a schopnosti žáků.

P1-c

Učitelé jsou si vědomi, že rodiče žáků musí být o reformě dobře informováni. Proto s nimi o reformě hovoří, podněcují je k otázkám, vítají jejich nápady pro aplikaci reformy na třídu a snaží se zapojit rodiče do chodu třídy.

P1-d

Učitelé mají představu o tom, jaký vliv na žáky se od reformy očekává, tuto představu si vytvořili sami.

P1-e

Učitelé působící ve školství dva až pět let reformu přijímají snáze než učitelé, kteří ve školství působí patnáct let a více.

## **2.2.2 P2 – Předpoklady u rodičů žáků prvního stupně základní školy**

P2-a

Rodiče mají nějaké povědomí o reformě. S nezbytností reformy souhlasí.

P2-b

Informace o reformě získávají rodiče především od učitele svého dítěte a od jiných rodičů.

P2-c

Rodiče si přejí, aby s nimi učitel jejich dítěte o reformách hovořil, aby jim vysvětlil vše důležité a aby byli zapojeni do chodu třídy a změn, které se v ní odehrávají.

## **3. Metodika práce**

### **3.1 Použité metody**

Ve výzkumu bylo použito rozhovoru a dotazníkové metody. Respondenty byli učitelé prvního stupně základních škol a rodiče žáků na prvním stupni základních škol. Otázky byly koncipovány tak, aby se alespoň v některých úsecích daly porovnávat názory učitelů a rodičů.

Rozhovor jako umožňuje získat informace o názorech, postojích a zkušenostech zkoumané osoby, které nemůžeme získat prostřednictvím pozorování. Z hlediska vedení rozhovoru jej dělíme na řízený a neřízený.

Dotazníky se jako psychodiagnostická metoda, založená na subjektivních výpovědích vyšetřovaných osob o jejich postojích, pocitech, názorech, reagování na určité situace, jeví jako nejvhodnější pro potřeby výzkumu.

#### **3.1.1 Rozhovor**

Rozhovor s učiteli.

V případě dotazovaných učitelů byla použita forma řízeného rozhovoru, kdy byly kladeny zaměřené a organizované otázky. Učitelům bylo položeno celkem dvanáct otázek, které byly v průběhu rozhovoru doplňovány o další, jejichž úkolem bylo zpřesnit odpověď. Rozhovor byl nahráván na diktafon a později přepsán.

#### **3.1.2 Dotazníky**

Dotazník pro rodiče.

V dotazníku šlo zejména o znalost reformy ze strany rodičů, jejich názory na ni a především o informovanost učitelů z pohledu rodičů.

Dotazníky pro rodiče jsem poslala ve školách po dětech s tím, že je měli přinést co nejdříve. Dotazník byl spolu s průvodním dopisem vložen v zalepené obálce. V průvodním dopise jsem se rodičům krátce představila a přiblížila jim záměr a cíl mé práce. Zároveň jsem jim zaručila anonymitu a důvěrnost veškerých informací.



V dotazníku byly kombinovány otevřené a uzavřené otázky, na které dotazovaní odpovídali pouze zaškrtnutím *ano*, *ne*, a v případě tří otázek i *nevím*. Na otevřené otázky dotazovaní odpovídali pouze krátkými poznámkami a šlo zejména o zpřesnění předešlého dotazu nebo o jejich osobní názor na určitou věc.

Celkový počet otázek v dotazníku pro rodiče byl dvanáct, devět z nich bylo s uzavřenou odpovědí a zbylé tři otázky byly otevřené.

### **3.1.3 Způsob vyhodnocování rozhovoru**

Odpovědi učitelů byly během rozhovoru zaznamenány na diktafon. Později byly přepsány a vyhodnoceny. U jednotlivých skupin otázek byly odpovědi učitelů interpretovány. Jedna ze čtyř skupin otázek je doplněna tabulkou.

### **3.1.4 Způsob vyhodnocování dotazníku**

Odpovědi rodičů byly omezeny na dvě možnosti – *ano*, *ne* –, ve dvou případech přibyla možnost *nevím*. Ve třech otázkách z jedenácti je prostor pro krátkou odpověď pro doplnění informací. Odpovědi rodičů jsou zaznamenány v přehledných grafech. Výsledky odpovědí jsou zaznamenány procentuálně.

Dotazník byl vyhodnocován systematicky podle jednotlivých otázek.

## **3.2 Realizace výzkumu**

### **3.2.1 Popis škol**

Výzkumná část mé diplomové práce proběhla v pěti městech České republiky, a to v Praze, Brně, Chebu, Uherském Hradišti, Milevsku a Benešově. V Praze jsem provedla své šetření v pěti školách, v každém z ostatních měst po škole jedné. Vybrané školy mají zhruba stejnou kapacitu – patnáct tříd. Provedení výzkumu v jiných školách než pražských mi bylo umožněno mimo jiné díky faktu, že v nich působí bývalé studentky pedagogické fakulty, se kterými jsem v kontaktu. Tato okolnost se promítla pozitivně do mého šetření z hlediska výběru vzorku, navázání kontaktu a překonání nedůvěry jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů.

### **3.2.2 Popis vzorku**

Rozhovor byl veden s dvaceti učiteli na prvním stupni základních škol, a to s deseti učiteli působícími ve školství jeden rok až pět let, a s deseti učiteli působícími ve školství patnáct let a více. Tento fakt byl klíčový pro porovnání přístupu učitelů k reformě z hlediska jejich věku. V každé z deseti škol jsem provedla výzkum ve dvou třídách.

Mým původním záměrem bylo provést výzkum se stejným počtem učitelů a učitelek, ale vzhledem k tomu, že se mi podařilo setkat se pouze se dvěma muži působícími na prvním stupni, jsem svůj záměr neuskutečnila a šetření v jejich třídách do výzkumu nezapojila. Tento fakt je jasným ukazatelem na problém feminizace ve školství.

Ve stejných třídách proběhlo i dotazníkové šetření zaměřené na rodiče žáků.

## **4. Interpretace výsledků**

### **4.1 Výsledky výzkumu mezi učiteli prvního stupně základních škol**

Kurikulární reforma odehrávající se právě nyní v českém školství sebou nese, jako každá velká změna, nástrahy neporozumění, špatné interpretace, tlaku na učitele a vedení škol jak ze strany „odborné“, tak i ze strany „laické“ veřejnosti. Dostatek času, prostoru, ale především informovanosti učitelů, jako hlavních hybatelů reformy, může všechny překážky, které se objevily a objeví v cestě správnému zasazení reformy do školství, překonat.

V závislosti na povědomí o reakci učitelů na reformu jsem vyvodila předpoklady týkající se informovanosti učitelů o reformě, jejich postoje k ní a jejich připravenosti pro její co možná nejlepší využití. Zda se tyto předpoklady splnily si ukážeme až na konci této kapitoly.

Nejdříve je potřeba zhodnotit výsledky výzkumu jako takového.

#### **4.1.1 Interpretace informací získaných z rozhovoru s učiteli**

Rozhovoru se zúčastnilo dvacet učitelů prvního stupně základních škol. Rozhovor byl veden s každým učitelem zvlášť. Učitelům bylo položeno celkem dvanáct otázek, které byly v průběhu rozhovoru doplňovány dalšími pro zpřesnění odpovědí. Odpovědi byly zaznamenávány na diktafon.



Otázky, které byly učitelům pokládány, by se mohly rozdělit do čtyř skupin:

- Otázky zaměřené na informovanost učitelů o reformě.
- Otázky mapující názory učitelů na reformu.
- Otázky zaměřené na představu o informovanosti rodičů.
- Otázky ukazující na vliv reformy na žáky.

Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla ve svém výzkumu zohlednit rozdíl dvou věkových skupin, bude v práci pojmenována skupina učitelů působících ve školství jeden rok až pět let jako Učitelé A a skupina učitelů, kteří ve školství působí patnáct let a více, Učitelé B.

#### **4.1.1.1 Informovanost učitelů o reformě**

Učitelům byly položeny čtyři otázky, které se týkaly jejich informovanosti o reformě. Podle jejich odpovědí je pouze 30 % všech dotazovaných učitelů spokojeno s informacemi, které získali před zavedením reformy. Ostatní učitelé se shodují na tom, že se potýkají s nedostatkem informací, postrádají odbornou přípravu. Jistou výhodu mají učitelé A oproti učitelům B, protože absolvovali jako studenti semináře, týkající se reformy, na pedagogické fakultě. Učitelé B se spoléhají na informace podávané vedením školy, ačkoli jsou si vědomi toho, že samo vedení školy může být reformou zaskočeno a zmateno stejně jako oni.

#### **4.1.1.2 Postoj k reformě**

K tomuto tématickému okruhu se vztahovaly tři otázky zaměřené na osobní názor, postoj, vlastní návrhy učitelů. Učitelé A se shodli, že reforma umožňuje učiteli více zapojit do vyučování svou vlastní osobnost, představy, otvírá prostor pro kreativitu. S nimi se na tom shodli dva učitelé B. Podle ostatních učitelů B s sebou reforma přináší jen spoustu papírování a práce navíc, za kterou nedostanou peníze. Téměř všichni dotazovaní učitelé uvedli v návrhu na vylepšení reformy více kurzů a seminářů pro učitele a osvětu pro širokou veřejnost. Největší negativa reformy spatřují učitelé v papírování a obavě ze svobody výběru učiva, která vede k přeformulovávání starých osnov. U učitelů A je toto přeformulovávání způsobeno, podle vlastních slov učitelů, nezkušeností a obavou z chybného kroku. Učitelé B byli s výukou podle pevně daných osnov spokojeni, usnadňovalo jim to práci, věděli přesně



čeho se držet. Objevil se i názor, že pevně dané osnovy vyhovovaly všem až na tvůrce kurikulární reformy.

Tabulka 1. Návrhy na vylepšení / doplnění reformy

Návrhy na vylepšení reformy	Učitelé																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Osvěta veřejnosti	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Více kurzů pro učitele	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Obnovení systému metodických sdružení	x	x	x	x																
Přepracování reformy s ohledem na skutečné potřeby školství	x																			

#### 4.1.1.3 Představa o informovanosti rodičů

V této části rozhovoru se odpovědi učitelů značně rozcházel. Na některých školách jsou podávány rodičům zásadní informace o reformě vedením školy, na jiných školách závisí informovanost rodičů na učitelích. Na školách, kde podávání informací o reformě rodičům neiniciovalo vedení školy, převážná většina učitelů B s rodiči o reformě vůbec nehovořila. Tito učitelé se domnívají, že rodiče o reformě vůbec nevědí. Tento postoj a domněnku s nimi sdílejí i někteří učitelé A. Ostatní učitelé A nejčastěji uvádějí, že rodiče informovali o zásadních změnách, které proběhnou konkrétně v jejich třídě. Podle nich rodiče na celé reformě zajímá nejvíce hodnocení výsledků podávaných jejich dětmi.

#### 4.1.1.4 Vliv reformy na žáky

Otázky o vlivu reformy na znalosti a dovednosti žáků byly učitelům položeny zcela automaticky, neboť právě tento aspekt by měl být na reformě zásadní. Ze shodných odpovědí učitelů B vyplynulo, že si tuto otázku vůbec nepoložili. Učitelé A se shodují, že nyní se dá pozorovat vliv reformy na rozvoji sebehodnocení žáků, ale jiné projevy vlivu reformy se dají

očekávat až do budoucna. Reforma bude mít podle učitelů A vliv především na přístup žáků ke škole, na rozvoj dovedností vyhledávat informace a pracovat s nimi. Ovšem hned několik učitelů A se domnívá, že v nejbližších letech se budou objevovat jen nedostatky reformy a její pozitiva se projeví až za dlouho.

#### **4.1.1.5 Zhodnocení předpokladů vztahujících se k průzkumu mezi učiteli základních škol**

Nyní musíme porovnat výsledky rozhovoru s tím, jaká byla naše očekávání.

Z výsledků rozhovoru vyplývá, že učitelé A souhlasí s nezbytností reformy, přistupují k ní, přes některé výhrady, pozitivně, vyhledávají informace, kterých podle nich není dostatek, mají svá očekávání na vliv reformy na děti. S rodiči o reformě hovoří, informují je o změnách, které probíhají konkrétně v jejich třídě, vítají dotazy rodičů. Můžeme tedy říci, že se v případě učitelů A předpoklady vyplnily.

Potvrdil se i předpoklad P1-e, a to, že snáze reformu přijímají učitelé A než učitelé B.

Z rozhovoru s učiteli B vyplývá, že přistupují k reformě spíše chladně, neočekávají od ní pozitivní přínos pro žáky, ale vidí v ní spíše negativní přínos pro ně samé. Učitelé B se spoléhají na informace, které získali od vedení školy, ačkoli sami tvrdí, že tyto informace nejsou dostačující. Většina učitelů B s rodiči o reformě nehovoří, protože to nepovažují za nutné. Zde se tedy předpoklady P1 a-c rozcházejí se skutečností.

## **4.2 Výsledky výzkumu mezi rodiči žáků prvního stupně základních škol**

Je neoddiskutovatelným faktem, že komunikace mezi učiteli a rodiči, a jejich spolupráce na výchově a vzdělávání, dětí je nezbytná pro kvalitní (ve všech rovinách) rozvoj a práci dětí. Informovanost rodičů o kurikulární reformě by tedy měla být jedním z prvních kroků po jejím zavedení. Zda tomu tak skutečně je se dozvíme z výsledků provedeného šetření.

#### **4.2.1 Vyhodnocení informací získaných z dotazníku**

Dotazníky byly rozdány žákům dvaceti tříd prvního stupně základní školy s žádostí, aby rodiče vyplněné dotazníky poslali učiteli po dítěti zpět. Z pěti set jedenácti rozdaných dotazníků se jich k učitelům vrátilo čtyři sta osmdesát šest vyplněných.

Hlavní problém, který byl v dotazníku řešen, je informovanost rodičů o reformě. Tento problém má tři podskupiny:

- Informovanost rodičů o reformě ze strany učitele.
- Informovanost rodičů o reformě z vlastní iniciativy.
- Pozorování vlivu reformy na dítěti.

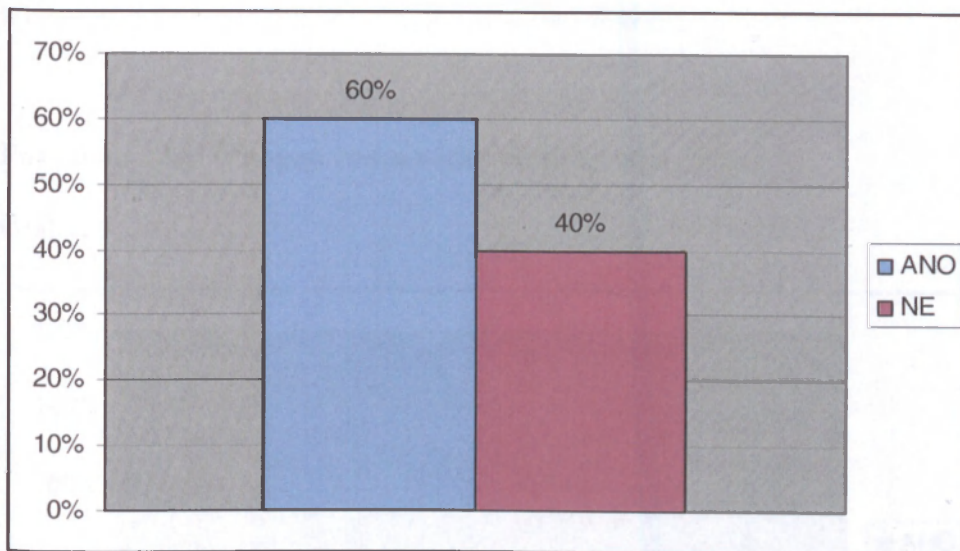
U všech otázek dotazníku, ať už spadají do kteréhokoli ze tří výše uvedených okruhů, hraje zásadní roli komunikace mezi rodiči a učitelem. Z důvodu prolínání okruhů zkoumaných problémů budeme vyhodnocovat každou odpověď zvlášť.



#### 4.2.1.1 Informovanost rodičů o reformě.

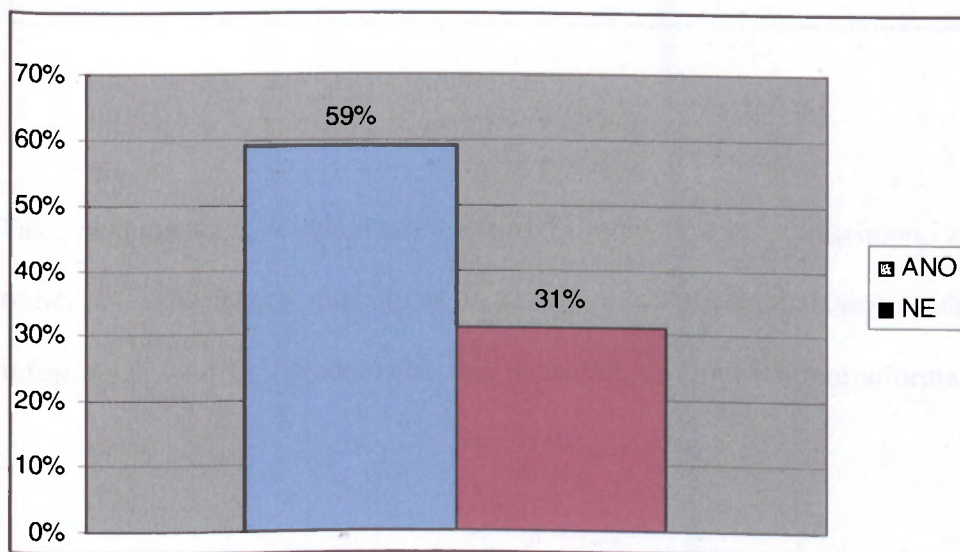
**Víte, že v současnosti probíhá v ČR velká reforma školství?**

Graf č. 1



**Dozvěděli jste se o ní od učitele vašeho dítěte?**

Graf č. 2

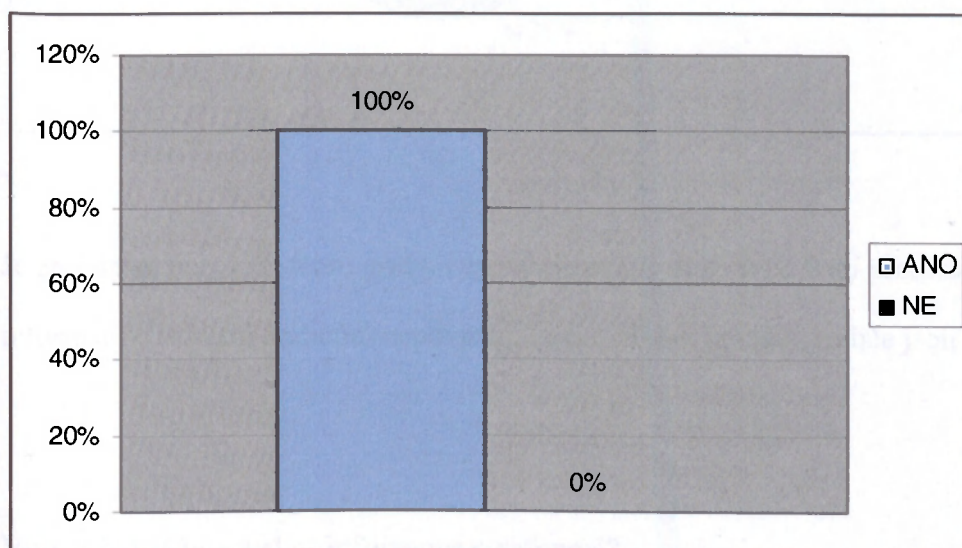


### **Pokud ne, tak odkud?**

Mezi dvě stě osmdesáti devíti dotazovanými rodiči, kteří vědí o realizaci kurikulární reformy v českém školství, se nachází pouze jeden rodič, který se o reformě dozvěděl z jiného zdroje než od učitele svého dítěte. Tento rodič uvedl, že se o existenci reformy dozvěděl od známého, jehož dítě dochází do jiné základní školy.

### **Pokud ano, byl schopen zodpovědět všechny vaše dotazy?**

Graf č. 3

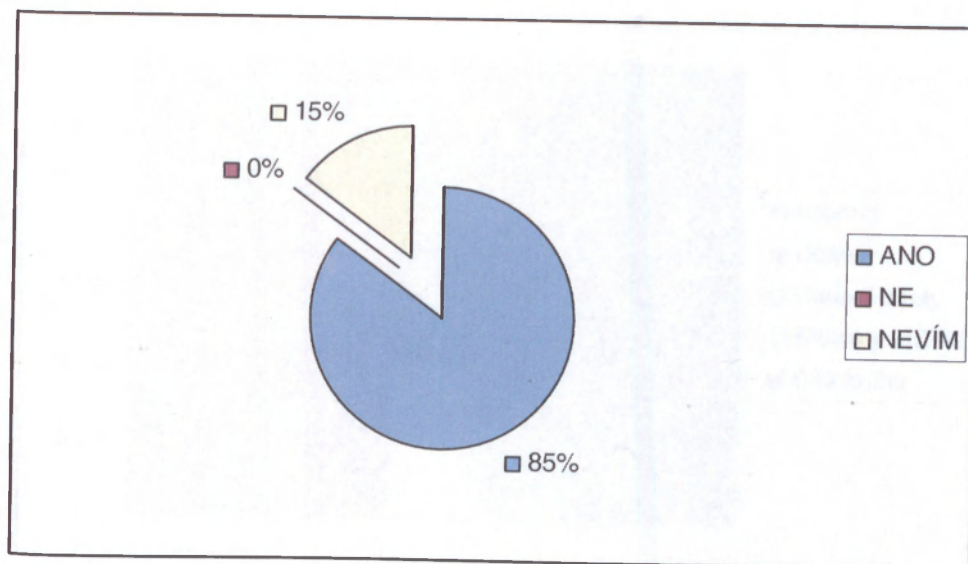


Fakt, že sto procent učitelů, kteří o reformě s rodiči hovoří, bylo schopno zodpovědět všechny rodiči položené otázky, ukazuje na to, že když už se učitelé rozhodnou rodiče o reformě informovat, vyhledají předem dostatek poznatků, aby byli schopni informace prezentovat.



**Domníváte se, že by mělo být povinností učitele informovat rodiče žáků o reformě?**

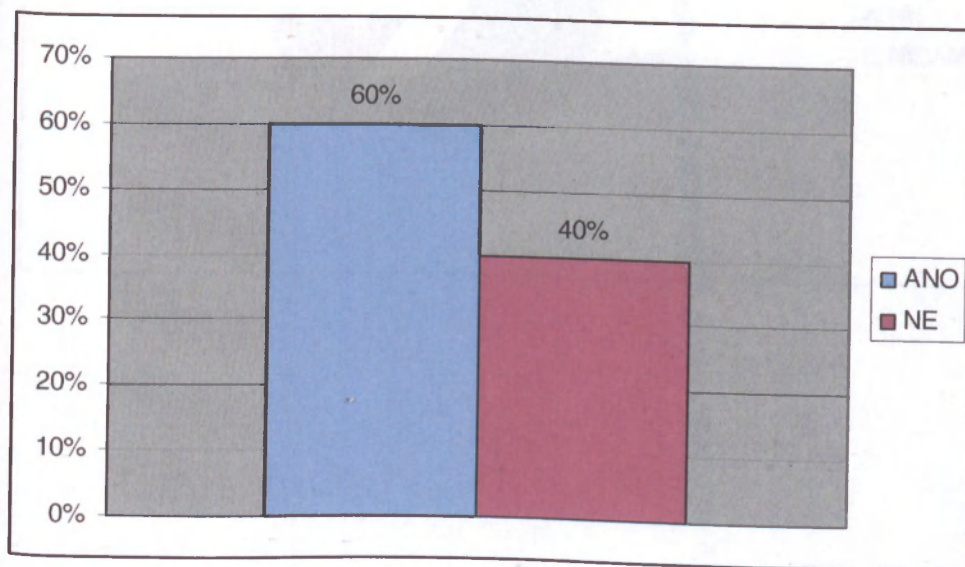
Graf č. 4



Je zajímavé, porovnat tento graf s výpovědí většiny učitelů B, kteří prohlásili, že podávání informací o reformě rodičům nepovažují za nutné. Jak je vidět, rodiče jsou jiného názoru.

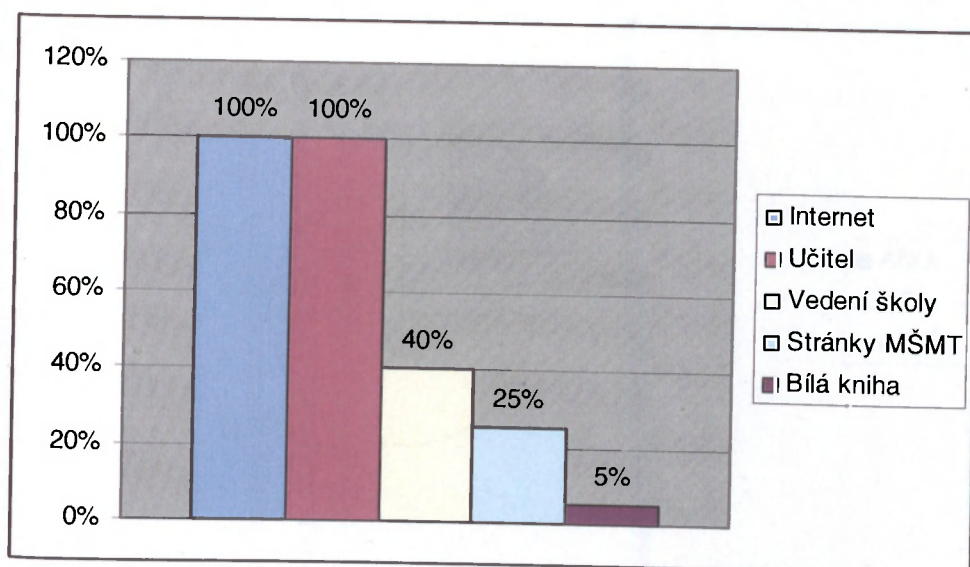
**Víte, kde můžete získat informace o reformě?**

Graf č. 5



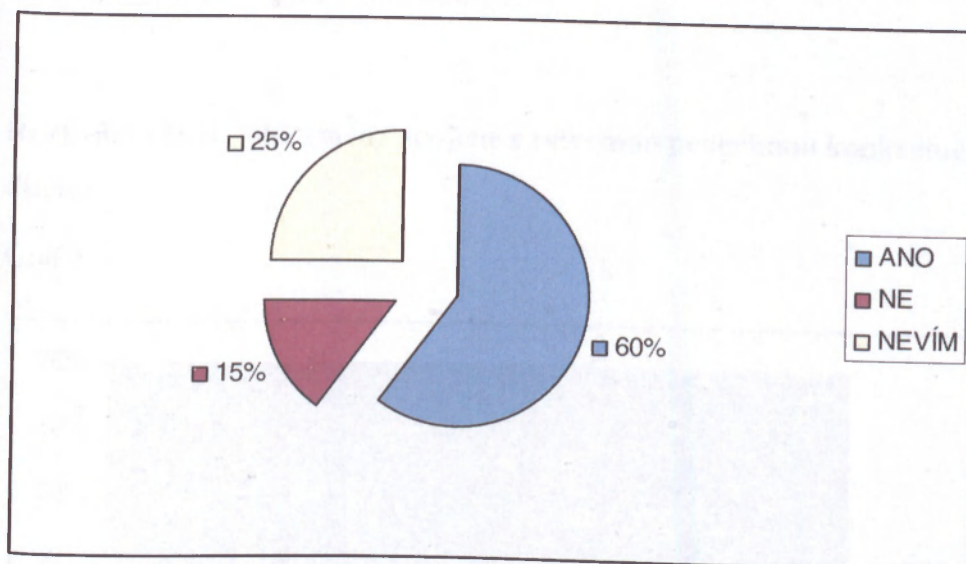
### Pokud ano, kde?

Graf č. 6



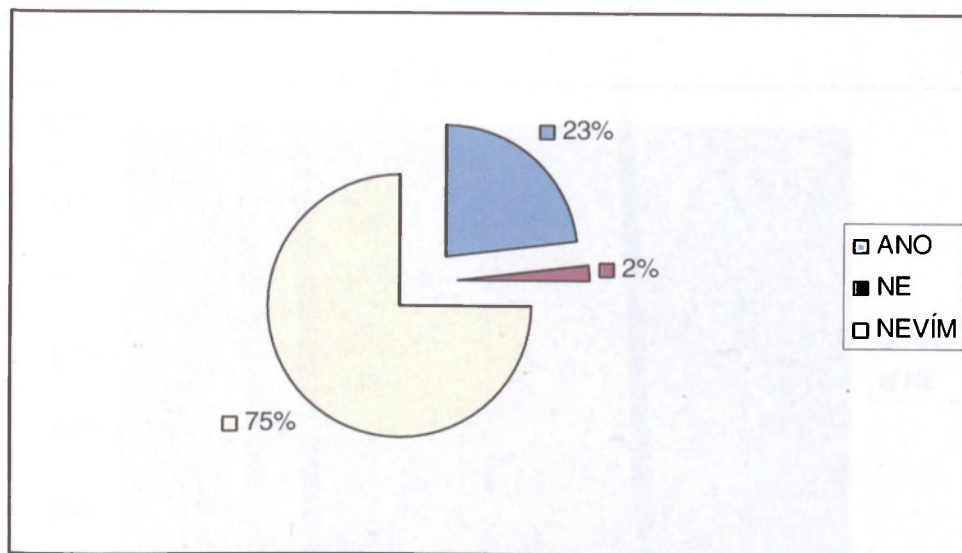
### Domníváte se, že je reforma školství nutná?

Graf č. 7



### Je podle vás učitel vašeho dítěte s reformou spokojen?

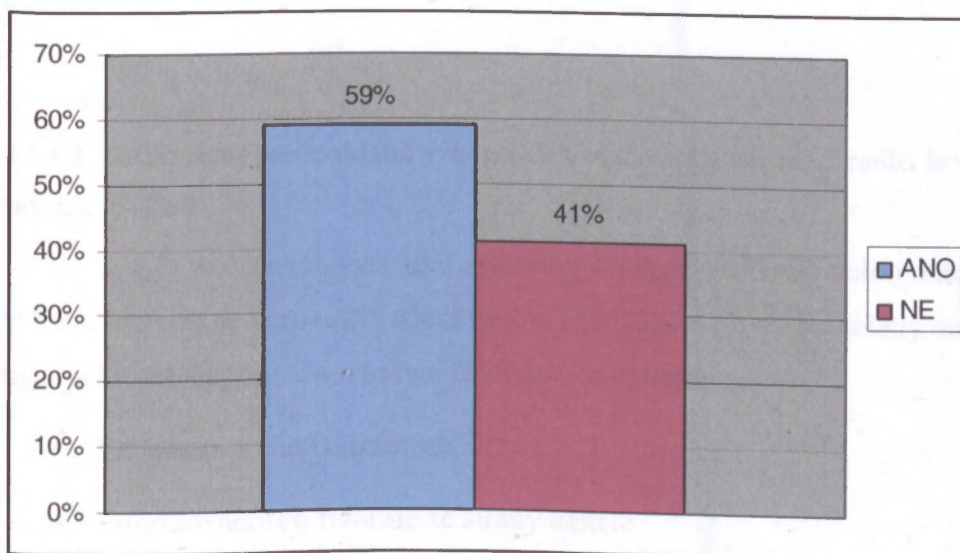
Graf č. 8



To, že někteří učitelé zanechají na rodičích dojem, že s reformou nejsou spokojeni, nebo jim to přímo řeknou, působí silně neprofesionálně. Rodiče potom nemohou mít v reformu důvěru a mohli by ztratit důvěru v celé školství.

### Řekl vám učitel, jaké změny spojené s reformou proběhnou konkrétně ve třídě vašeho dítěte?

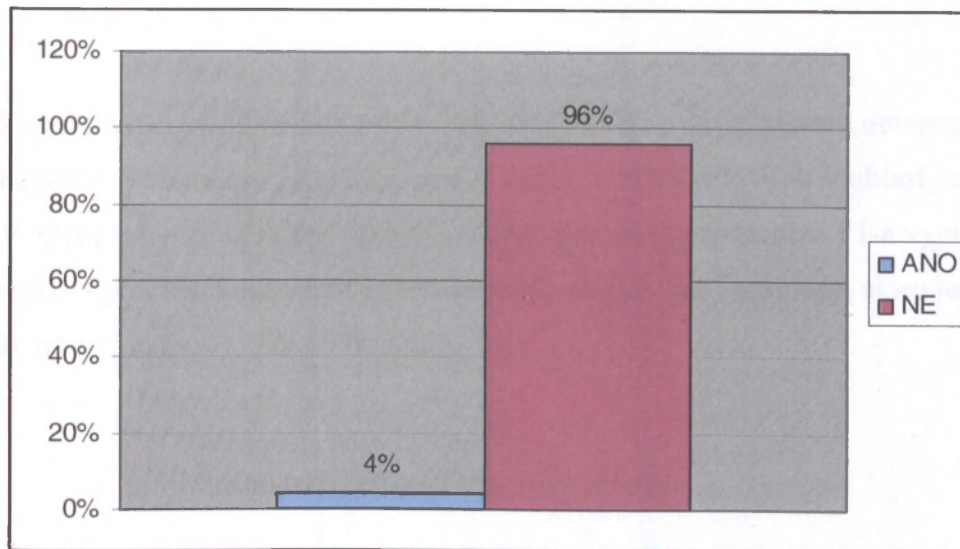
Graf č. 9





### Pozorujete na svém dítěti nějaký dopad již nyní?

Graf č. 10



#### Pokud ano, jaký?

Změnu registrovalo na svém dítěti osmnáct ze čtyř set osmdesáti šesti dotazovaných rodičů.

Děti všech těchto rodičů jsou žáky stejné třídy. Rodiče shodně uvedli, že je jejich dítě nadšené nově zavedeným systémem hodnocení a sebehodnocení a domnívají se, že se to pozitivně odráží na jejich motivaci pro učení. Třídní učitelka těchto žáků působí ve školství dva roky.

#### 4.2.1.2 Zhodnocení předpokladů vztahujících se k průzkumu mezi rodiči žáků prvního stupně základních škol

Z výše uvedených výsledků výzkumu vyplynulo několik velmi důležitých skutečností, které je nyní nutné porovnat s očekáváním. Předpoklady byly rozděleny do tří skupin, které se nyní pokusím shrnout. Jsou to tyto tři oblasti výzkumu:

- Povědomí rodičů o reformě
- Informovanost o reformě ze strany učitele

- Touha podílet se na vzdělávání svého dítěte a být o jeho vzdělávání informován

### 1. Povědomí rodičů o reformě.

Z výsledků dotazníkového šetření vyšlo najevo, že šedesát procent dotazovaných rodičů má nějaké povědomí o reformě školství. Většina rodičů s reformou souhlasí, zajímá se o ni. Vzhledem k nadpoloviční většině můžeme říci, že se předpoklad P1-a vyplnil. Nicméně čtyřicetiprocentní neznalost považují za alarmující. Tato neznalost ukazuje především na to, že učitelé málo s rodiči komunikují.

### 2. Informovanost o reformě ze strany učitele.

Výsledky zkoumání této oblasti znovu ukazují na slabou komunikaci mezi rodiči a učiteli. Výzkum sice potvrdil předpoklad, že rodiče získávají informace o reformě především od učitele svého dítěte, ale tento fakt jen zdůrazňuje nezbytnost komunikace mezi učiteli a rodiči a nutnost dostatečné, nebo lépe nadměrné, informovanosti učitelů. A jak víme z výsledků rozhovorů s učiteli, sami učitelé nejsou s informacemi o reformě, které mají, příliš spokojeni.

### 3. Podílení se na vzdělávání svého dítěte.

V tomto bodě opět výsledky šetření potvrdily předpoklad, že rodiče si přejí být zapojeni do výchovy a vzdělávání svého dítěte ve škole. Ovšem i zde se naleznou výjimky. Mezi rodiči je stále značně vysoký počet těch, kteří se domnívají, že vzdělávání a reformy s ním související se týkají pouze učitelů.



## 5. Diskuze

Cílem této práce bylo hlouběji proniknout do problematiky zavádění kurikulární reformy školství a informovanosti učitelů a rodičů o ní.

Údaje, kterými se práce zabývala, byly získávány ve dvou oblastech, a to od učitelů prvního stupně základních škol a rodičů žáků prvního stupně základních škol. Je jasné, že výsledky provedeného šetření nemohou být považovány za obecně platné, vzhledem k tomu, že se tato studie zabývala danou problematikou pouze v rovině zkoumaného vzorku. Aby se mohlo šetření za obecně platné považovat, muselo by být provedeno na všech základních školách v celé České republice.

Z výše uvedených skutečností vyplynulo, že se postoj k reformě u učitelů působících ve školství dva až pět let silně rozchází s postojem učitelů, kteří ve školství působí patnáct a více let. V prvním případě se učitelé o reformu zajímají, přijímají ji, i přes některé její nedostatky, pozitivně, snaží se z ní vytěžit to nejlepší pro své žáky. V druhém případě se podle učitelů jedná o uspěchané přidělování práce bez jasných výsledků. Většina těchto učitelů o reformě s rodiči nehovoří, což vede k tomu, že naprostá většina rodičů jejich žáků nemá o existenci změn nejmenší ponětí a těch několik, kteří informace mají, je získávají především z médií, jež informace o změnách podávají útržkovitě a nepřesně. Jako jeden z nejzásadnějších výsledků provedeného šetření se tedy ukázal fakt, že chybí intenzivnější komunikace mezi učiteli a rodiči.

Šetření mezi rodiči tento fakt jen potvrdilo. Na druhou stranu se ukázalo, že učitelé, kteří s rodiči o reformě komunikují, odvádějí svou práci výtečně. Tito učitelé informují rodiče o reformě, o změnách, které s sebou přináší, rodiče do změn aktivně zapojují.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem mohu konstatovat, že pokud by byla učitelům dopřána lepší průprava, pokud by měli dostatek informací a byly by pořádány pravidelné semináře, kde by byla reforma a její pozitiva i negativa rozebírány, pak by byli o reformě lépe informováni i rodiče žáků. A to by se mělo následně pozitivně odrazit na vylepšování reformy a jejím dopadu na děti.

## Závěr

Hlavním cílem této práce, jak již bylo řečeno dříve, bylo zmapování profese učitele s přihlédnutím na současné změny ve školství.

V teoretické části se práce soustředila na profesi učitele. Byla zde rozebírána teorie profesí se zaměřením na profesi učitelskou, dále se v práci objevil stručný nástin historického vývoje učitelské profese. Dále jsem se v kapitole o současné podobě učitelské profese pokusila o vystižení problémů, se kterými se učitelská profese potýká. V neposlední řadě je v teoretické části zmiňována transformace školství po roce 1989 s přihlédnutím na aktuální realizaci kurikulární reformy.

Praktická část se soustředila na zjišťování postoje učitelů a rodičů k reformě a na jejich informovanost o ní. Hlavním cílem bylo zjistit, jak jsou učitelé na přijetí reformy připraveni a jakým způsobem se jejich přístup k reformě promítá do povědomí rodičů o reformě. Dále jsem se pokusila zjistit, jak velkou roli v přístupu učitelů k reformě hraje jejich věk, respektive doba jejich působení ve školství. Tento bod, ze kterého, podle výsledků šetření, nevycházejí učitelé působící ve školství déle než patnáct let příliš dobře, považuji za velmi důležitý. Ne proto, že bych si myslela, že učitelé s dlouhou praxí provádějí svou práci špatně. Myslím naopak, že jen delší praxí může člověk zdokonalit své metody a postupy. Důležité ale je brát v případě velkých změn v jakékoli profesi na zřetel fakt, že po delší době, kdy se práce vykonává určitým zaběhlým způsobem, může mít člověk, který v profesi působí dlouho, velké problémy s přicházejícími změnami. Proto je v případě tak velkých změn, jakou je kurikulární reforma, třeba dbát na dobrou přípravu a průpravu, aby měli ti učitelé možnost pochopit a akceptovat reformu a změnit, či přizpůsobit jí svůj způsob výuky.

Tato práce pro mě osobně a pro mou budoucí učitelskou dráhu má velký význam. Podařilo se mi hlouběji prostudovat, co vlastně má budoucí profese s sebou přináší. Utvrdila jsem se v přesvědčení, že přes všechna negativa a nedostatky, o kterých se v souvislosti s učitelskou profesí a její současnou transformací hovoří, se na svou budoucí profesní učitelskou práci velice těším. Dále jsem se díky svému výzkumu seznámila s několika výtečnými učiteli, od kterých se v budoucnu ráda nechám poučit, a kteří mi kdykoli poradí a pomohou, což je pro začínajícího učitele velkým přínosem.



## Literatura

Augusta, F.: Učitelé na rozcestí

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102467&CAI=2155>, 22.12.2005

Bělohradská, J.: Jsou absolventi dostatečně připraveni pro učitelské povolání?

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101082&CAI=2155>, 21.3.2003

Bělohradská, J.: Příprava učitelů. Učitelé listy 2002/2003, č.7, str. 4-5

Blackmoreová S.: Teorie memů. Kultura a její evoluce. Portl, Praha 1999

Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. aj.: Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. 1. vydání. Brno; Konvoj, spol s r.o., 2000. 252 s. ISBN 80-85615-95-9.

Böhmová, E.: Přijdou absolventi pedagogických fakult učit do škol?

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103079&CAI=2155>, 11.5.2007

Bureš, Z. Psychologie práce a její užití. Praha: Práce, 1981. 225 s.

Dobšíková E.: Trendy v přípravě pedagogických pracovníků,

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103054&CAI=2155>, 23.4.2007

Doubrava, L. Pedagogické fakulty nejsou malé univerzity. Učitelé noviny, 2007, roč. 110, č.6, s.10–11. ISSN 0139-5718.

Dvořáček J., Spilková V. a kol.: K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně. Karolinum, Praha 1992

Grecmanová, H.: Osobnost učitele při vytváření pozitivního školního klimatu

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102774&CAI=2155>, 15.9.2006

Hausenblas, O.: Profil učitele

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101198&CAI=2155>, 13.6.2003

Havlík, R., Kořá, J., Spilková, V., Štech, S., Švecová, J., Tichá, M.(1998). Učitelé povolání z pohledu sociálních věd. Praha

Houška, T.: Česká pedagogická komora

<http://moieskola.net/ceska-pedagogicka-komora>, 29. 1. 2007

Houška, T.: Jak se pozná dobrý učitel

<http://moieskola.net/jak-se-pozna-dobry-ucitel> 3. 2. 2007

Houška, T.: Jaké si vybrat povolání. Praha 1993

Houška, T.: Kdo odstraní kostlivce ze skříní našeho školství?

<http://mojeskola.net/kdo-odstrani-kostlivce-ze-skrini-naseho-skolstvi>.

7. 3. 2004

Houška, T.: Komora pedagogů?

<http://ucitelske-listv.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101687&CAI=2155>. 15.6.2004

Houška, T.: Krátká esej o šéfování

<http://mojeskola.net/kratka-esej-o-sefovani>, 6.2.2007

Houška, T.: Pedagogické fakulty jsou zvláštní druh skanzenu

<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102053&CAI=2124>

Houška, T.: Škola a veřejnost

<http://mojeskola.net/skola-a-verejnost>, 26. 3. 2006

Houška, T.: Škola pro třetí tisíciletí. Praha 1995

Houška, T.: Učitel jako velitel, instruktor nebo jako kouč?

<http://mojeskola.net/ucitel-jako-velitel-instruktor-nebo-iako-kouc>. 9. 1. 2005

Hrubá, J.: Čím pedagogické fakulty podporují kurikulární reformu?

<http://ucitelske-listv.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101863&CAI=2155>. 29.10.2004

Hrubá, J.: Je pedagogická praxe studentů učitelství vyhovující?

<http://ucitelske-listv.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101083&CAI=2155>. 24.3.2003

Hrubá, J.: Jsou na obzoru proměny pedagogiky?

<http://ucitelske-listv.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102026&CAI=2155>. 15.2.2005

Hrubá, J.: Otazníky nad dalším vzděláváním učitelů

<http://ucitelske-listv.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101721&CAI=2155>. 8.7.2004

Jůva V. sen.&jun.: Stručné dějiny pedagogiky. Brno : Paido, 1997.

Klapal, V.: Jaké dovednosti požadují ředitelé škol od začínajících učitelů?

<http://ucitelske-listv.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102389&CAI=2153>, 2005-20-10, ISSN 1210-6313.

Klíčové kompetence. Euridice, Praha 2002

Lazarová, B.: Osobnost učitele a rezistence vůči změně

<http://ucitelske-listv.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102935&CAI=2155>, 16.1.2007



- Mazáčová, N.: Činnostní příprava studentů učitelství  
<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102672&CAI=2155>. 12.6.2006
- Mužik, V.: Čím pedagogické fakulty podporují kurikulární reformu?  
<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101876&CAI=21552>. 1. 10. 2004
- Mužik, V.: Vytvořme lepší podmínky pro přípravu učitelů. Učitelské listy 9.11.2004
- Prášilová, M.: Kritéria hodnocení učitele - všechno už tu bylo!  
<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102485&CAI=2155>. 11.1.2006
- Prášilová, M.: Profesiografie a učitelské vzdělávání.  
<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103029&CAI=2155>. 28.3.2007
- Průcha J., Walterová E., Mareš J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2003
- Singule, F.: Učitelské vzdělání v západoevropských zemích (Z materiálů Rady Evropy).  
Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1991
- Spilková V., Vyskočilová H., Tuček A., Uhlířová J.: K současnému pojetí didaktiky základní školy. Karolinum, Praha 1994
- Spilková, V. (1997). Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko srovnávací perspektivě. Praha
- Spilková, V. a kol. (2004). Současné proměny vzdělávání učitelů. Paido, Brno 2004
- Spilková, V.: Priority v praktické přípravě studentů učitelství – současný stav a perspektivy,  
<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101088&CAI=2155>. 14.3.2003
- Spilková, V.: Být, či nebýt (pedagogem)?  
<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101015&CAI=2155>. 24.1.2003
- Spilková, V., Vašutová, J.: Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2002
- Štverák, V.: Dějiny pedagogiky. Praha, UK 1991.
- Švecová J., Vašutová, J.: Problémy učitelské profese ve světě. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1997
- Toffler A., Tofflerová H.: Nová civilizace, Třetí vlna a její důsledky. Dokořán s.r.o., Praha 2001.



Tvrzová, I.: Projektové vyučování v přípravě budoucích učitelů

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100822&CAI=2155>. 22.8.2002

Vališová, A., Štětovská I.: Mýtus ideálního učitele – předsudky a realita

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101070&CAI=2155>. 7.3.2003

Vališová, A., Štětovská I.: Rozvíjení sociální způsobilosti učitele – celoživotní experiment

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101057&CAI=2155>. 21.2.2003

Vašutová, J.: Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha, PedFak UK 2002

Vašutová, J.: Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu

<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155>. 23.1.2007

Vašutová, J.: Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. <http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155>. 23.1.2007

Vašutová, J.: Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference. Praha : PedF UK, 2001, s.19–46. ISBN 80-7290-059-5.

Vašutová, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno : PAIDO, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Vašutová, J.: Učitelská profese v českém vzdělávacím kontextu

Whitmore J.: Koučování. Management press, Praha 2004

## **Příloha 1 – Učitelé prvního stupně základních škol**

**-rozhovor-**

Žena / Muž

Věk \_\_\_\_\_

Působení ve školství \_\_\_\_\_ let

1. Byl/a jste o reformě dostatečně informována před jejím zavedením?
2. Přivítal/a byste semináře připravující učitele na přijetí reformy?
3. Absolvoval/a jste nějaký takový seminář? Jaký? Kým pořádáný?
4. Odborníci tvrdí, že reforma nabízí větší prostor pro kreativitu učitele. Vnímáte to podobně?
5. Co považujete za největší pozitiva/negativa reformy?
6. Měl/a byste nějaké návrhy na její rozšíření/vylepšení?
7. Jak se staví k reformě vedení vaší školy?
8. Jak z vaší zkušenosti reagují na změny děti?
9. Jaký vliv do budoucnosti bude mít podle vás reforma na znalosti a dovednosti žáků?

## Priloha 2 – Průzkum názorů na právní stránku základních škol

10. Jsou podle vás o reformě informováni rodiče dětí?

1. Ano / Ne

11. Dozvídají se o reformě výhradně od vás, nebo vyhledávají i jiné informační zdroje?

1. Ano / Ne

12. Na co se vás rodiče ohledně reformy nejčastěji ptají?

1. Jaké jsou cíle reformy?

1. Jaké jsou cíle reformy? Ano / Ne

1. Dozvídají se o reformě výhradně od vás, nebo vyhledávají i jiné informační zdroje?

1. Ano / Ne

1. Ano / Ne

1. Jaké jsou cíle reformy?

1. Ano / Ne / Nevím

1. Ano / Ne / Nevím

1. Ano / Ne

1. Ano / Ne

1. Ano / Ne

## **Příloha 2 – Rodiče žáků na prvním stupni základních škol**

### **-dotazník-**

1. Víte, že v současnosti probíhá v ČR velká reforma školství?      Ano / Ne
2. Dozvěděli jste se o ní od učitele vašeho dítěte?      Ano / Ne
3. Pokud ne, tak odkud? \_\_\_\_\_
4. Pokud ano, byl schopen zodpovědět všechny vaše otázky?      Ano / Ne
5. Domníváte se, že by mělo být povinností učitele informovat rodiče žáků o reformě?  
Ano / Ne / Nevím
6. Víte, kde můžete získat informace o reformě?      Ano / Ne
7. Pokud ano, kde? \_\_\_\_\_
8. Domníváte se, že je reforma školství nutná?      Ano / Ne / Nevím
9. Je podle vás učitel vašeho dítěte s reformou spokojen?      Ano / Ne / Nevím
10. Řekl vám učitel jaké změny proběhnou konkrétně ve třídě vašeho dítěte?  
Ano / Ne
11. Pozorujete na svých dětech nějaký dopad reformy již nyní?      Ano / Ne
12. Pokud ano, jaký? \_\_\_\_\_



## Příloha 3 – Charta učitelů

**Doporučení týkající se postavení učitelů** (přijaté na Mimořádné mezivládní konferenci o postavení učitelů, Paříž 5. října 1966)

Mimořádná mezivládní konference o postavení učitelů,

připomínajíc, že právo na vzdělání je základním lidským právem,

jsouc si vědoma povinnosti států zajistit patřičné vzdělání pro všechny v souladu s článkem 26 Všeobecné deklarace lidských práv, s principy 5, 7 a 10 Deklarace práv dítěte a principy deklarace OSN o šíření ideálu míru, vzájemného respektování a porozumění mezi národy v řadách mládeže,

uvědomujíc si nutnost extenzivního a širšího všeobecného, technického a odborného vzdělávání se zřetelem k plnému využití všech existujících talentů a inteligence, což je základní podmínkou kontinuálního rozvoje morálních a kulturních hodnot, jakož o ekonomického a sociálního pokroku,

uznávajíc základní úlohu učitelů v rozvoji vzdělávání a význam jejich přínosu pro rozvoj člověka a moderní společnosti, usilujíc zabezpečit učitelům postavení, odpovídající této úloze,

berouc v úvahu velkou rozmanitost zákonů, ustanovení a zvyků, které v jednotlivých zemích určují modely a organizaci vzdělávání,

berouc v úvahu též rozmanitost právních úprav, které se týkají učitelů v jednotlivých zemích, hlavně v závislosti na tom, zda se na ně vztahují ustanovení týkající se státních služeb,

jsouc přesvědčena o tom, že navzdory těmto rozdílům ve všech zemích vznikají podobné otázky, týkající se postavení učitelů, a že tyto otázky vyžadují zavést soubor všeobecně platných norem a opatření, což je cílem tohoto doporučení,

berouc na vědomí ustanovení existujících mezinárodních konvencí vztahujících se na učitele, a hlavně takových, které se týkají lidských práv, jako je Konvence z r. 1948 týkající se svobody spolčování a ochrany práva organizovat se, Konvence z r. 1949 týkající se práva organizovat se a uzavírat kolektivní smlouvy, Konvence z r. 1951 týkající se stejného odměňování a Konvence z r. 1958 o diskriminaci v oblasti zaměstnání a povolání, které byly přijaty Generální konferencí Mezinárodní organizace práce, a Konvence z r. 1960 o boji proti diskriminaci v oblasti vzdělávání, která byla přijata Generální konferencí Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu,

připomínajíc dále doporučení o různých aspektech přípravy a postavení učitelů na základních a středních školách, která byla přijata na Mezinárodní konferenci o státním školství, svolané společně s OSN pro výchovu, vědu a kulturu, a s Mezinárodním úřadem pro výchovu, jakož i Doporučení o odborném a technickém vzdělávání z r. 1962, které bylo přijato Generální konferencí Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu,

usilujíc o doplnění existujících forem o ustanovení týkající se specifiky učitelských problémů a řešení problémů týkajících se nedostatku učitelů, přijímá následující doporučení:

### I. DEFINICE

1. Pro účely tohoto doporučení:

a) slovo UČITEL, se vztahuje na všechny osoby ve školách, které se zabývají výchovou a vzděláváním žáků,

b) výraz POSTAVENÍ ve vztahu k učitelům označuje společenské postavení nebo úctu, kterou požívají učitelé v souvislosti se stupněm uznávání důležitosti jejich funkce a jejich schopnosti plnit ji, rovněž i pracovní podmínky, odměňování a jiné materiální výhody, které mají v porovnání s jinými profesními skupinami.

## **II. OBLAST POUŽITÍ**

2. Toto doporučení se týká především učitelů jak státních, tak soukromých škol až po učitele škol poskytujících úplné střední vzdělání, tj. jeslí, mateřských škol, základních škol, nižších středních nebo úplných středních škol, včetně technických odborných a uměleckých škol.

## **III. ZÁKLADNÍ PRINCIPY**

3. Od raného školního věku by se mělo vzdělání zaměřovat na všestranný rozvoj lidské osobnosti a na duchovní, morální, sociální, kulturní a ekonomický pokrok společnosti, jakož i na vštěpování hluboké úcty k lidským právům a základním svobodám. V rámci těchto hodnot je třeba přikládat velký význam přínosu, kterým má vzdělávání přispívat k míru a porozumění, toleranci a přátelství mezi všemi národy a mezi všemi rasovými nebo náboženskými skupinami.

4. Mělo by se uznávat, že pokrok ve vzdělávání závisí ve značné míře na kvalifikaci a schopnostech učitelů všeobecně a na lidských, pedagogických a technických kvalitách jednotlivých učitelů.

5. Postavení učitelů by mělo odpovídat potřebám vzdělávání daných jeho cíli a úkoly. Je třeba uznat, že úplnou realizaci těchto cílů a úkolů má velký význam patřičné postavení učitele a všeobecná úcta k jeho profesi.

6. Pedagogickou činnost je třeba považovat za profesi vyžadující speciální schopnosti získávané a udržované důkladným a permanentním vzděláváním. Vyžaduje rovněž určitý cit osobní a kolektivní zodpovědnosti za vzdělávání a zabezpečování co nejpříznivějších podmínek žákům ve školách.

7. Všechny stránky přípravy a zaměstnávání učitelů musí být zbaveny jakékoli formy diskriminace založené na rase, barvě pleti, pohlaví, náboženství, politickém názoru, národnostním či sociálním původu nebo ekonomických podmínkách.

8. Pracovní podmínky učitelů musí být maximálně příznivé pro co nejefektivnější výuku a musí učiteli umožňovat plně se soustředit na plnění svých profesních úkolů.

9. Učitelské organizace je třeba považovat za sílu, která může přispět k rozvoji vzdělávání, a proto je třeba je zapojovat do vytváření školské politiky.

## **IV. CÍLE A POLITIKA V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ**

10. V každé zemi by se měla přijmout patřičná opatření pro zformulování komplexní školské politiky v souladu s uvedenými směrnicemi, čerpající ze všech existujících lidských i ostatních zdrojů. Příslušné orgány přitom musí brát v úvahu důsledky, které vyplývají pro učitele z následujících zásad a cílů:

a) základním právem každého dítěte je zabezpečit mu co nejúplnější možnost vzdělávání. Patřičná pozornost musí být věnována dětem, které vyžadují zvláštní pedagogický přístup,

b) všechny možnosti musí být stejně dostupné, aby každý člověk mohl uplatňovat právo na vzdělání bez ohledu na pohlaví, rasu, barvu pleti, náboženství, politické přesvědčení, národní a sociální původ anebo ekonomické podmínky,

c) protože vzdělávání je službou prvořadého významu a celospolečenského zájmu, zodpovědnost za ně musí nést stát, který musí zabezpečit adekvátní síť škol, bezplatné vzdělávání a materiální pomoc žákům, kteří to potřebují; uvedené nemožno



chápat ani jako zasahování do svobody rodičů nebo jejich právních zástupců při výběru nestátních škol pro jejich děti, ani jako narušování svobody jednotlivých osob či orgánů při zřizování a řízení výchovně-vzdělávacích zařízení, která odpovídají minimálním pedagogickým normám stanoveným nebo schváleným státem,

d) protože vzdělávání je základním faktorem ekonomického rozvoje, musí být plánování vzdělávání neoddelitelnou součástí celkového ekonomického a sociálního plánování, jehož cílem je zlepšit životní podmínky,

e) protože vzdělávání představuje nepřetržitý proces, měly by být různé oblasti učitelských služeb tak koordinovány, aby přispívaly ke zvýšení kvality výuky všech žáků a ke zlepšení postavení učitelů,

f) je třeba zabezpečit volný přístup k pružnému systému škol patřičně propojených, aby nic nemohlo omezit možnosti každého dítěte získat vzdělání na kterémkoli stupni nebo typu vzdělávání,

g) při sledování cíle vzdělávání se žádný stát nemůže spokojit jen s kvantitativním růstem, ale musí usilovat též o zvýšení kvality,

h) v oblasti vzdělávání je potřebné jak dlouhodobé, tak i krátkodobé plánování a programování; účinné zapojení dnešních žáků do života společnosti bude více záležet na budoucích potřebách než na současných požadavcích,

i) celé školské plánování by mělo v každé etapě zahrnovat včasné zabezpečení přípravy a dalšího vzdělávání dostatečného počtu plně kompetentních a kvalifikovaných národních učitelů, kteří jsou seznámeni se životem svého lidu a jsou schopni vyučovat v jeho mateřském jazyce,

j) prvořadý význam má koordinovaný, systematický a permanentní výzkum a činnost v oblasti přípravy a dalšího vzdělávání učitelů včetně projektů spolupráce a výměny výsledků výzkumu na mezinárodní úrovni,

k) k definování školské politiky a jejích konkrétních úkolů je třeba zabezpečit úzkou spolupráci mezi příslušnými orgány, učitelskými zaměstnavatelskými organizacemi pracujícími i rodičovskými organizacemi, výzkumnými institucemi a školami,

l) protože dosažení cílů a úkolů vzdělávání většinou závisí na finančních prostředcích, které jsou k dispozici, je třeba v národních rozpočtech všech zemí přednostně vyčlenit adekvátní část národního důchodu na rozvoj vzdělávání.

## **V. PŘÍPRAVA NA POVOLÁNÍ UČITELE**

11. Politika určující přípravu učitelů musí brát v úvahu potřebu zabezpečení společnosti dostatečným množstvím učitelů s nezbytnými morálními, intelektuálními a fyzickými kvalitami, kteří mají hluboké odborné znalosti a dovednosti.

12. Pro uspokojení této potřeby by školské orgány měly adekvátně podněcovat přípravu na pedagogickou činnost a poskytovat dostatečný počet míst v příslušných institucích.

13. Absolvování schváleného kurzu příslušné učitelské přípravy by se mělo vyžadovat od všech osob vstupujících do učitelské profese.

14. Právo na přijetí do přípravy na učitelské povolání by mělo být podmíněno absolvováním příslušné střední školy a takovými osobními vlastnostmi, které pomohou uchazečům stát se členy hodnými této profese.

15. Při dodržení všeobecných norem přijímání je možné přijmout na pedagogické studium osoby, které neodpovídají některým požadavkům z hlediska formálního vzdělání, ale mají cenné zkušenosti zvláště technického a odborného charakteru.

16. Studentům, kteří se připravují na učitelské povolání, by měly být k dispozici adekvátní stipendia nebo finanční podpory, které by jim po dobu studia umožnily normální studijní a životní podmínky; je-li to možné, měly by se školské orgány snažit o vytvoření systému bezplatných učitelských příprav.

17. Studenti a jiné osoby, které se chtějí stát učiteli, musí mít k dispozici informace o možnostech studia a o stipendiích nebo finančních podporách poskytovaných při přípravě na učitelské povolání.

18. 1. Patříčnou pozornost je třeba věnovat úrovni přípravy učitelů v jiných zemích. Při určování toho, zda mají osoby, které absolvovaly přípravu na učitelské povolání v zahraničí, úplné nebo částečné právo vykonávat učitelské povolání, je třeba věnovat patřičnou pozornost úrovni přípravy učitelů v těchto zemích.

18. 2. Je třeba přijmout opatření zaměřená na dosažení mezinárodního uznání učitelských diplomů, které učitele opravňují zaujímat profesionální postavení v souladu s mezinárodně uznávanými normami.

#### *Programy přípravy učitelů*

19. Cílem přípravy učitelů musí být prohloubení všeobecného vzdělání a osobní kultury každého studenta, jeho schopnosti učit a vychovávat druhé, uvědomění si principů, které tvoří základ mezilidských vztahů v rámci dané země i v zahraničí, uvědomění si smyslu zodpovědnosti za přínos vyučování, jakož i osobního příkladu ve vztahu k sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému pokroku.

20. Programy přípravy učitelů musí zahrnovat následující:

a) všeobecné disciplíny,

b) studium základů filozofie, psychologie, sociologie ve vztahu k výchově, teorii a historii výchovy, rovněž i srovnávací a experimentální pedagogiku, základy řízení školství a metody vyučování různých předmětů,

c) studium předmětů vztahujících se k budoucí oblasti vyučování, pedagogickou praxi v oblasti školní a mimoškolní činnosti pod vedením vysoce kvalifikovaných učitelů.

21. 1. Všichni učitelé musí absolvovat všeobecnou, speciální a pedagogickou přípravu na univerzitách nebo pedagogických školách na úrovni srovnatelné s univerzitou, nebo v odborných školách pro přípravu učitelů.

21. 2. Obsah programů přípravy učitelů se může do určité míry lišit podle úkolů, které učitelé musí splnit na školách různých typů, jako jsou odborné školy, technické školy, nebo speciální školy pro postižené. U odborných a technických škol by mohly programy zahrnovat určitou výrobní praxi v průmyslu, obchodu nebo zemědělství.

22. Učební plány pedagogických škol mohou zahrnovat pedagogickou přípravu současně se studiem všeobecných předmětů nebo kultivaci dovedností, nebo může pedagogická příprava po nich následovat.

23. Příprava učitelů by měla zpravidla probíhat formou denního studia; starší osoby nebo osoby jiných kategorií, které mají zájem o učitelské povolání, mohou absolvovat část nebo celé studium formou dálkového studia za předpokladu, že obsah tohoto studia a normy získaného vzdělání budou na stejné úrovni jako u studia denního.

24. Je třeba brát zřetel na přání zabezpečit přípravu různých učitelů pro základní, střední, technické, speciální a odborné školy na školách, které jsou organicky spojeny nebo umístěny blízko sebe.

#### *Školy připravující učitele*

25. Učitelé škol připravujících učitele musí mít kvalifikaci pro výuku svých předmětů na úrovni vysokoškolského vzdělání.

Učitelé pedagogických předmětů musí mít zkušenosti z výuky na školách a podle možnosti by měli mít možnost pravidelně si obnovovat tyto zkušenosti pedagogickou praxí na školách.



26. Výzkumy a experimentování v oblasti pedagogických disciplín a vyučování jednotlivých předmětů by měly být stimulovány vytvářením výzkumných příležitostí ve školách připravujících učitele a výzkumnou činností jejich pracovníků a studentů. Učitelé, kteří připravují učitele, musí znát výsledky výzkumu ve své oblasti a seznamovat s nimi studenty.
27. Žáci a učitelé musí mít možnost vyjádřit své názory na právní úpravy, které určují život, práci a disciplínu na školách připravujících učitele.
28. Školy připravující učitele musí přispět k rozvoji pedagogické činnosti šířením výsledků výzkumu a novinek v metodice vyučování a využíváním zkušeností škol a učitelů.
29. Školy připravující učitele jsou rovněž zodpovědné za vystavování vysvědčení o ukončení studia, a to zvlášť nebo společně, případně ve spolupráci s jinými vysokými školami nebo kompetentními školskými orgány.
30. Školské orgány musí ve spolupráci se školami připravující učitele přijímat nezbytná opatření nutná k tomu, aby zajistily obsolventům škol práci odpovídající jejich kvalifikaci, osobním přáním a rodinným poměrům.

## **VI. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ**

31. Úřady a učitelé by měly uznávat význam dalšího vzdělávání učitelů požadovaného pro zajištění systematického zlepšování kvality a obsahu vzdělávání a vyučovacích technik.
32. Úřady by měly v dohodě s učitelskými organizacemi podporovat vytváření širokého systému dalšího vzdělávání volně dostupného všem učitelům. Takový systém by měl poskytovat různé programy a zahrnout účast učitelských přípravek vědeckých a kulturních institucí a učitelských organizací. Aktualizační kurzy by se měly pořádat především pro učitele, kteří se vrátili do učitelské služby po přestávce v jejím výkonu.
33. 1. Kurzy a jiné vhodné příležitosti by měly být sestaveny tak, aby učitelům umožňovaly zvyšovat si kvalifikaci, měnit nebo rozšiřovat si aprobaci, usilovat o povýšení a nezaostávat ve svém předmětu a v oblasti vzdělávání z hlediska jeho obsahu a metod.
33. 2. Měla by se přijmout opatření pro přípravu knih a jiných materiálů pro učitele, které jim umožní zdokonalovat si své všeobecné vzdělání a odbornou kvalifikaci.
34. Učitelé by měli mít možnost účastnit se kurzů a jiných vzdělávacích příležitostí a plně je využívat. K této činnosti by měli být podněcováni.
35. Školské úřady by měly vyvíjet veškeré úsilí k zabezpečení toho, aby školy mohly využívat významných vědeckých výzkumů v oblasti jednotlivých předmětů a jejich metodik.
36. Úřady by měly učitele povzbuzovat k dalšímu vzdělávání, a je-li to možné, pomáhat jim individuálně nebo skupinově cestovat ve vlastní zemi i v zahraničí.
37. Bylo by žádoucí, aby se opatření pro přípravu dalšího vzdělávání učitelů rozpracovala a doplňovala za finanční a technické spolupráce na mezinárodní nebo regionální úrovni.

## **VII. ZAMĚSTNÁNÍ A KARIÉRA**

### *Začátek učitelské činnosti*

38. Politika týkající se přijímání do zaměstnání by měla být jasně definována na příslušné úrovni ve spolupráci s učitelskými organizacemi. Též by měly být vypracovány předpisy stanovující práva a povinnosti učitelů.

39. Zkušební dobu pro vstup do učitelské služby by měly uznávat učitelé i zaměstnavatelé jako příležitost k povzbuzení a pomoci začínajícímu učiteli, k vytvoření a upevnění náležitých profesionálních standardů a k vlastnímu rozvoji praktických vyučovacích schopností učitele. Normální délka zkušební doby by měla být předem známa a podmínky pro její úspěšné zvládnutí by se měly striktně týkat profesionální kompetence. Jestliže učitel ve zkušební době neobstojí, měl by být informován o důvodech a mít právo odvolat se proti tomuto rozhodnutí.

#### *Postup a povýšení.*

40. Jestliže mají učitelé požadovanou kvalifikaci, měli by mít možnost přecházet z jednoho školského stupně na druhý nebo z jednoho druhu školy na jiný.

41. Organizace a struktura školských služeb, včetně jejich organizace a struktury na konkrétní škole, by měly učitelům poskytovat dostatečné možnosti k plnění dalších funkcí, pokud nejsou tyto závazky na úkor kvality nebo regulérnosti jejich vyučovací činnosti.

42. Pozornost by se měla věnovat výhodám, které žákům i učitelům poskytují velké školy tím, že umožňují lépe rozdělit pedagogické funkce mezi jednotlivé učitele.

43. Zodpovědná místa ve vzdělávání, jako je místo inspektora, školského řídícího pracovníka, ředitele odboru pro výchovu a jiná zvlášť zodpovědná místa, by se měla podle možnosti obsazovat zkušenými učiteli.

44. Povýšení do nové funkce by mělo být založeno na objektivním hodnocení učitelovy kvalifikace pro novou funkci. Je třeba brát v úvahu přísná profesionální kritéria stanovená po konzultaci s učitelskými organizacemi.

#### *Zabezpečení služebního postavení*

45. Stabilita zaměstnání a zabezpečení služebního postavení učitele jsou nevyhnutelné jak v zájmu vzdělání, tak i v zájmu učitele a musí být zaručené i tehdy, když nastanou změny v organizaci nebo školském systému.

46. Učitelé by měli být odpovídajícím způsobem chráněni před svévolnými činy, které se dotýkají jejich profesionálního postavení nebo kariéry.

#### *Disciplinární opatření za porušení norem profesionálního chování*

47. Disciplinární opatření za porušení norem profesionálního chování musí být jasně určena. Disciplinární řízení a na jeho základě přijatá rozhodnutí se mohou zveřejnit jen na žádost zainteresovaného učitele kromě těch případů, kdy jde o zákaz.

48. Úřady nebo orgány mající právo navrhopvat a ukládat sankce a pokuty musí být jasně určené.

49. Vypracování disciplinárních opatření je nutné konzultovat s učitelskou organizací.

50. Na každém stupni disciplinárního řízení musí se každému učiteli poskytnout dostatečné záruky, a to především:

- a) právo na písemnou informaci o obvinění s uvedením důvodů,
- b) právo na přístup k důkazovému materiálu,
- c) právo hájit se sám nebo prostřednictvím zástupce podle vlastního výběru, právo na dostatečně dlouhou dobu na přípravu vlastní obhajoby,
- d) právo na písemnou informaci o rozhodnutí a jeho zdůvodnění,



e) právo odvolat se ke kompetentním úřadům nebo orgánům.

51. Úřady si musí uvědomit, že efektivnost disciplinárních záruk i disciplína samotná by se zvýšily, kdyby se jednání o učitelích zúčastnili i jeho kolegové.

52. Ustanovení paragrafů 47 – 51 v žádném případě nezasahují do postupů, které se běžně používají podle národního práva nebo pravidel trestního práva.

#### *Lékařské prohlídky*

53. Učitelé se musí pravidelně podrobovat lékařským prohlídkám, které musí být bezplatné.

#### *Učitelky pečující o rodinu*

54. Manželství by se nemělo považovat za překážku pro přijetí nebo prodloužení zaměstnání žen-učitelek a rovněž by se nemělo projevit při odměňování nebo jiných pracovních podmínkách.

55. Zaměstnavatelé by měli být postihováni za ukončení pracovní smlouvy z důvodu těhotenství a mateřské dovolené.

56. Podle potřeby je nezbytné budovat jesle a mateřské školy pro děti učitelů.

57. Měla by se přijmout opatření, které by umožňovala učitelkám pečujícím o rodinu získat učitelská místa v oblasti, kde bydlí, a umožnit učitelským dvojicím, aby učitely na sousední nebo téže škole.

58. Za určitých okolností by učitelky, které opustily své zaměstnání z důvodu péče o rodinu ještě před důchodem, měly by být vyzvány, aby se vrátily do školy.

#### *Práce na částečný úvazek*

59. Školské orgány a školy by měly uznat hodnotu odvedené práce těch kvalifikovaných učitelů, kteří z určitých důvodů pracují jen na částečný úvazek.

60. Učitelé řádně zaměstnaní na částečný úvazek by měli:

- a) dostávat přiměřeně stejné ohodnocení a mít stejné základní podmínky v zaměstnání jako učitelé pracující na plný úvazek,
- b) mít práva odpovídající právům učitelů zaměstnaných na plný úvazek pokud jde o placenou dovolenou, pracovní neschopnost a mateřskou dovolenou,
- c) mít právo na adekvátní sociální péči včetně důchodového zabezpečení.

### **VIII. PRÁVA A POVINNOSTI UČITELŮ**

61. Učitelské povolání by mělo mít akademickou svobodu při plnění profesionálních povinností. Protože učitelé jsou speciálně kvalifikovaní, aby rozhodli, které učební pomůcky a vyučovací metody jsou pro jejich žáky nejvhodnější, měli by spolu se školskými orgány mít hlavní úlohu při výběru učebnic a vyučovacích metod v rámci schválených učebních osnov.

62. Učitelé a jejich organizace by se měli podílet na přípravě nových učebních osnov a učebních pomůcek.

63. Veškeré způsoby inspekce nebo kontroly by měly být prováděny tak, aby učitele stimulovaly a pomáhaly jim plnit jejich pracovní úkoly. Neměly by omezovat svobodu, iniciativu a zodpovědnost učitelů.

64. 1. V případech vyžadujících jakékoli osobní hodnocení učitelovy práce musí hodnocení být objektivní a učitel by měl být s ním seznámen.

64. 2. Učitelé by měli mít právo odvolat se proti hodnocením, která nepovažují za oprávněná.

65. Učitelé by měli mít volnost v používání takových způsobů hodnocení, která považují za užitečná pro další rozvoj žáků, ale měli by zaručit, aby jednotliví žáci nebyli hodnoceni nespravedlivě.

66. Úřady by měly patřičně zvážit doporučení učitelů týkající se nejvhodnějšího druhu studia pro jednotlivé žáky se zřetelem k různým možnostem jejich dalšího vzdělávání.

67. V zájmu žáků by se mělo vyvinout maximální úsilí na zabezpečení úzké spolupráce učitelů a rodičů. Učitelé by však měli být chráněni před neobjektivním nebo neoprávněným zasahováním rodičů do záležitostí, které se týkají výhradně profesionálních povinností učitele.

68. 1. Rodičům, kteří mají stížnosti na školu nebo učitele, by se měl umožnit především rozhovor s ředitelem školy nebo příslušným učitelem. Každá další stížnost adresovaná vyšším orgánům by měla mít písemnou formu a příslušný učitel by měl obdržet její kopii.

68. 2. Vyšetřování stížnosti by se mělo vést tak, aby učitelé měli dostatečnou možnost se obhajovat a aby jednání bylo neveřejné.

69. Učitelé by se měli maximálně snažit, aby zabránili úrazům žáků, zaměstnavatelé by měli chránit učitele před možností vymáhání náhrady při zranění žáků mimo školu nebo školní areál.

#### *Povinnosti učitelů*

70. S vědomím toho, že postavení učitelského sboru do značné míry závisí na samotných učitelích, by se měli všichni učitelé snažit o dosažení co nejvyšší možné úrovně své profesionální práce.

71. Profesionální normy učitelského povolání by se měly určovat a zachovávat za účasti učitelských organizací.

72. Učitelé a učitelské organizace musí v zájmu žáků, rozvoje vzdělávání a rozvoje společnosti usilovat o širokou spolupráci se školskými orgány.

73. Učitelské organizace by měly vypracovat kodex etiky učitele, popřípadě kodex chování učitele; takovéto kodexy jsou významným přínosem pro zabezpečení prestiže učitelského povolání a pro plnění profesionálních povinností v souladu s přijatými principy.

74. Ve prospěch žáků i dospělých by učitelé měli projevovat připravenost zúčastňovat se i činností mimo učební plán školy.

#### *Vzájemné vztahy mezi učiteli a systémem vzdělání obecně*

75. Proto, aby učitelé mohli plnit svoje povinnosti, měly by školské orgány vypracovat a pravidelně uplatňovat systém konzultací s učitelskými organizacemi v takových otázkách, jako je politika v oblasti vzdělávání, systém vzdělávání a změny v něm.

76. Školské orgány a učitelé by měli uznávat význam účasti učitelů prostřednictvím jejich organizace a jinými cestami na opatřeních, která jsou zaměřena na zdokonalování vzdělávání, v pedagogickém výzkumu, v rozvoji a šíření nových nejmodernějších vyučovacích metod.



77. Školské orgány by měly napomáhat vytvoření a činnosti metodických sdružení učitelů, jejichž cílem je pomáhat v rámci jednotlivých škol nebo na širším základě rozvíjet spolupráci učitelů vyučujících stejnému předmětu a respektovat jejich přání a názor.

78. Řídící a jiní pracovníci zodpovědní za rozličné oblasti vzdělávání by měli na bázi reciprocity usilovat o dobré vztahy s učiteli.

#### *Práva učitele*

79. V zájmu samotných jak učitelů, tak i v zájmu rozvoje systému vzdělávání a celé společnosti jako celku je třeba podněcovat účast učitelů na společenském a veřejném životě.

80. Učitelé by měli svobodně využívat všech občanských práv, která mají všichni obyvatelé, a měli by mít právo být voleni a volit.

81. V takových případech, kdy výkon veřejných funkcí vyžaduje přerušení pedagogické činnosti, by se měla učitelům zachovat všechna práva týkající se započítávání pedagogické praxe pro účely služebního postupu i důchodu a možnost vrátit se po uplynutí období výkonu veřejných funkcí na své původní místo, nebo jim umožnit nástup na nové rovnocenné místo.

82. Platy a pracovní podmínky učitelů by měly být stanoveny na základě vzájemné dohody mezi učitelskými organizacemi a zaměstnavateli učitelů.

83. Měl by být vytvořen soudní nebo mimosoudní mechanismus, s jehož pomocí by se zajistilo právo učitelů jednat s jejich státními nebo soukromými zaměstnavateli prostřednictvím jejich organizací.

84. Měl by být zaveden paritní mechanismus, který by se zabýval urovnáváním sporů mezi učiteli a jejich zaměstnavateli, vzniklých na základě finančních požadavků a pracovních podmínek. V případě, že tyto prostředky a postupy zavedené za tímto účelem budou vyčerpány, nebo jednání mezi partnery budou přerušena pro úplnou neshodu, měly by mít učitelské organizace právo podniknout jiné kroky, než organizace běžně používají při ochraně svých zákonných práv.

### **IX. PODMÍNKY PRO EFEKTIVNÍ VYUČOVÁNÍ A UČENÍ**

85. Protože učitel je cenným odborníkem, měla by být jeho práce i jemu poskytovaná pomoc organizována tak, aby se zabránilo neracionálnímu využívání jeho času a energie.

#### *Počet žáků ve třídách*

86. Počet žáků ve třídách by měl být takový, aby umožňoval učiteli věnovat se individuálně každému žákovi. Občas je účelné organizovat práci s malými skupinkami nebo individuální vyučování, především korekčního charakteru, a ve vyučování ve velkých skupinách využívat audiovizuální prostředky.

#### *Pomocný personál*

87. Aby se učitelé mohli soustředit na své pracovní úkoly, měly by být ve škole vybaveny pomocným personálem pro vykonávání neučitelských funkcí.

#### *Učební pomůcky*

88. 1. Úřady by měly zabezpečovat pro učitele a žáky moderní učební pomůcky. Tyto pomůcky by se neměly chápat jako náhrada za učitele, ale jako prostředky na zlepšování kvality vyučování a zajištění vzdělání pro větší počet žáků.

88. 2. Úřady by měly podporovat výzkum v oblasti využívání těchto prostředků, jakož i aktivní účast učitelů na tomto výzkumu.

#### *Délka pracovní doby*

89. Délka pracovního dne a týdne by měla být stanovena na základě konzultace s učitelskými organizacemi.

90. Při určování počtu vyučovacích hodin učitele je třeba brát v úvahu všechny faktory, které jsou relevantní pro výši úvazku, především:

- a) počet žáků, s kterými učitel denně a v průběhu týdne pracuje,
- b) nutnost poskytnout učiteli čas na adekvátní plánování a přípravu na vyučování i na hodnocení práce žáků,
- c) počet různých hodin, které musí učitel denně odučit,
- d) čas, který potřebuje učitel na to, aby se mohl zúčastňovat řešení výzkumných úkolů, mimotřídní a mimoškolní činnosti a též doзору a konzultací se žáky,
- e) čas na podávání informací o prospěchu žáků rodičům a konzultace s nimi.

91. Učitelům by měl být poskytován čas nezbytný k účasti na programech dalšího vzdělávání.

92. Účast učitelů v mimoškolní činnosti by je neměla nadměrně zatěžovat a neměla by narušovat plnění jejich základních povinností.

93. Učitelé, kteří vykonávají souběžně s vyučováním ve třídě speciální pedagogické činnosti, by měli mít příslušně zkrácený učební úvazek.

#### *Roční placená dovolená*

94. Všichni učitelé by měli mít právo na každoroční adekvátní plně placenou dovolenou.

#### *Studijní volno*

95. 1. Čas od času by mělo být učitelům poskytnuto plně nebo částečně placené studijní volno na zvyšování kvalifikace.

95. 2. Období studia by se mělo započítávat do praxe pro účely postupu a důchodu.

95. 3. Učitelům pracujícím v oblastech vzdálených od městských center, jež jsou takto chápána i státními orgány, by se mělo studijní volno poskytovat častěji.

#### *Mimořádné volno*

96. Volno poskytnuté v rámci dvoustranných a mnohostranných výměn by se mělo započítávat do praxe.

97. Učitelům, pracujícím na realizaci projektů technické pomoci by se měla započítávat doba této práce do praxe, měl by se jim ve vlasti zachovat nárok na služební postup a důchod.



98. Učitelům, kteří vycestovali na pozvání za prací do zahraničí, by se měla doba této práce započítávat do praxe a taktéž by se jim měl zachovat nárok na důchod.

99. 1. Učitelům by se mělo poskytovat příležitostně placené volno, aby mohli pracovat ve svých organizacích.

99. 2. Učitelé by měli mít právo být voleni a vykonávat funkce ve své organizaci; v takovém případě by měli mít stejná práva jako učitelé, kteří vykonávají funkce ve státních orgánech.

100. Učitelům by se mělo poskytovat placené volno z osobních důvodů v souladu s dohodou uzavřenou před přijetím do zaměstnání.

#### *Pracovní neschopnost a mateřská dovolená*

101. 1. Učitelé by měli mít právo na placené volno po dobu pracovní neschopnosti.

101. 2. Při určování doby, po kterou má nemocný pobírat plat v plné nebo částečné výši, by se měl brát ohled na případy, kdy je nutné učitele izolovat od žáků na delší dobu.

102. V oblasti ochrany mateřství by se měly uplatňovat normy přijaté mezinárodní organizací práce, hlavně v Konvenci o ochraně mateřství z r. 1919 a v Konvenci o ochraně mateřství z r. 1952 (revidována), jakož i normy, které se vztahují k odst. 126 tohoto Doporučení.

103. Učitelky, které mají děti, je třeba povzbuzovat k pokračování v pedagogické práci pomocí opatření, které jim umožní vzít si na základě vlastní potřeby dodatečnou neplacenou dovolenou na dobu do 1 roku dítěte bez ztráty zaměstnání, při plném zabezpečení všech práv, vyplývajících z jejich zaměstnání.

#### *Výměna učitelů*

104. Školské orgány by měly uznávat, jaký význam mají pro rozvoj vzdělání a pro samotné učitele profesionální a kulturní výměny mezi zeměmi a cestování učitelů do zahraničí; tyto orgány by se měly snažit o rozšíření takových možností a zohledňovat zkušenosti, které získali jednotliví učitelé v zahraničí.

105. Výběr učitelů pro takovéto výměny se musí uskutečňovat bez jakékoli diskriminace a vybrané osoby by se neměly považovat za představitele jakéhokoli politického názoru.

106. Učitelům, kteří cestují do zahraničí studovat a pracovat, by se měly poskytnout adekvátní prostředky a zachovat jim jejich funkce a postavení.

107. Učitelé by se měli podporovat v tom, aby si vyměňovali zkušenosti z výuky v zahraničí s ostatními učiteli.

#### *Školské budovy*

108. Školní budovy by měly být bezpečné a atraktivní v celkovém vzhledu a funkční v projektu; měly by umožňovat efektivní výuku a mimotřídní činnosti, především ve venkovských oblastech, jako střediska společenských aktivit; měly by být vybudované v souladu se stanovenými hygienickými normami, aby byly adaptabilní, daly se lehko a ekonomicky udržovat.

109. Úřady by měly zabezpečit potřebnou údržbu škol, aby v žádném případě nebylo ohroženo zdraví a bezpečnost žáků a učitelů.

110. Při plánování výstavby nových škol by se měl prokonzultovat reprezentativní názor učitelů. Při přípravě nových kapacit anebo rozšiřování existujících by se měla uskutečnit konzultace s pracovníky škol.

#### *Speciální podmínky pro učitele ve vesnických a vzdálených oblastech*

111. 1. V oblastech vzdálených od městských center, které státní orgány za takové považují, by se učitelům a jejich rodinám mělo zajistit slušné ubytování, nejlépe bezplatné nebo formou subvencovaného nájemného.

111. 2. V zemích, kde učitelé kromě normálních vyučovacích povinností mají podporovat a stimulovat společenské akce, by měly plány a programy sociálně-ekonomického rozvoje zahrnovat vhodné ubytování učitelů.

112. 1. Při jmenování nebo přeložení učitelů do škol ve vzdálených oblastech by se měly učitelům a jejich rodinám hradit náklady na stěhování a cestovné.

112. 2. Učitelům v takovýchto oblastech, kde je to potřebné, by se měly poskytnout zvláštní výhody při cestování, aby si mohli udržet svou profesionální úroveň.

112. 3. Učitelé přeložení do vzdálených oblastí by se měli stimulovat tím, že jim budou hrazeny cestovní náklady z pracoviště do místa bydliště jednou za rok při cestě na dovolenou.

113. V těch případech, kdy učitelé pracují ve zvlášť těžkých podmínkách, by se jim měla vyplácet kompenzace ve formě zvláštního příplatku za obtížnost práce. Tento příplatek by měl být součástí základu, z kterého se vypočítává důchod.

## **X. PLATY UČITELŮ**

114. Mezi různými faktory, které ovlivňují postavení učitelů, by se měla věnovat zvláštní pozornost jejich platům, protože v současných podmínkách ve světě závisí faktory jako postavení učitelů ve společnosti, úcta k jejich povolání do značné míry, podobně jako u jiných povolání, na ekonomické pozici, v které se nacházejí.

115. Platy učitelů by měly:

- a) odrážet význam pedagogické práce a s tím související význam učitelů ve společnosti,
- b) být porovnatelné s platy v jiných povoláních, vyžadující podobnou anebo ekvivalentní kvalifikaci,
- c) poskytovat učitelům prostředky na zabezpečení uspokojivé životní úrovně jich samých i jejich rodin, jakož i možnost investovat do dalšího vzdělávání nebo sledování kulturních aktivit za účelem zvyšování vlastní profesionální kvalifikace,
- d) zohledňovat tu skutečnost, že některé funkce vyžadují vyšší kvalifikaci, větší zkušenosti a větší zodpovědnost.

116. Platy učitelů by se měly stanovit v souladu s platnou stupnicí, vypracovanou po dohodě s učitelskými organizacemi. V žádném případě by neměli být kvalifikovaní učitelé po dobu zkušební doby, nebo jestliže jsou zaměstnáni na dobu určitou, zařazeni do nižšího platového stupně než učitelé přijatí definitivně na dobu neurčitou.

117. Platová struktura by se měla plánovat tak, aby nedocházelo k nespravedlostem nebo anomáliím, které by mohly vést k rozporům mezi jednotlivými skupinami učitelů.

118. V případě, že učební úvazek převyšuje normu, měl by učitel dostávat dodatečnou odměnu podle schválené stupnice.

119. Platové rozdíly by měly být založené na takových objektivních kritériích, jako jsou stupeň kvalifikace, délka praxe nebo stupeň zodpovědnosti, avšak při dodržení rozumného vztahu mezi nejnižším a nejvyšším platem.

120. Při stanovení základní platové stupnice učitele odborných nebo technických předmětů, který nemá vysokoškolské vzdělání, by se mělo přihlížet k hodnotě jeho praktické přípravy a zkušeností.



121. Platy učitelů by se měly počítat z ročního základu.
122. 1. Postup uvnitř kategorie by se měl umožnit prostřednictvím příplatků, udělovaných k platu v pravidelných, nejlépe ročních intervalech.
122. 2. Postup od minimálního k maximálnímu platovému stupni by neměl trvat více než 10–15 roků.
122. 3. Učitelé by měli dostávat příplatky k platům za práci vykonávanou ve zkušebním období nebo dočasně.
123. 1. Platové stupnice učitelů by se měly pravidelně prověřovat, přičemž by se měly zohledňovat takové faktory jako nárůst životních nákladů, zvýšení životní úrovně země v souvislosti se zvýšením produktivity práce, nebo všeobecná tendence zvyšování platů.
123. 2. V těch případech, kde se systém platových úprav automaticky uplatňuje na základě indexu životních nákladů, by měl být tento index stanoven za účasti učitelských organizací a každá částka přidělená na životní náklady by se měla považovat za součást výdělku, který se započítává při určování důchodů.
124. Žádný systém určující plat podle zásluh by se neměl zavádět bez předběžné konzultace a souhlasu zainteresovaných učitelských organizací.

## **XI. SOCIÁLNÍ ZABEZPEČENÍ**

### *Všeobecná ustanovení*

125. Všichni učitelé bez ohledu na typ školy, v níž pracují, by měli mít stejné nebo podobné sociální zabezpečení. Sociální zabezpečení by se mělo rozšířit i na studenty připravující se na učitelské povolání, pokud jsou zaměstnaní ve školství, i na učitele zaměstnané na zkušební dobu.
126. 1. Učitelům by se mělo poskytovat sociální zabezpečení ve všech případech obsažených v konvenci mezinárodní organizace práce o sociálním zabezpečení (minimální normy) z r. 1952, a to především: lékařská péče, peněžitá pomoc při nemoci, nezaměstnanosti, stáří, rodinné přídavky, mateřské příspěvky, peněžitá pomoc invalidům, peněžitá pomoc pozůstalým.
126. 2. Normy sociálního zabezpečení by měly být alespoň tak příznivé jako ty, které jsou stanovené v relevantních dokumentech Mezinárodní organizace práce a především v Konvenci o sociálním zabezpečení z r. 1952.
126. 3. Na dávky sociálního zabezpečení by měli mít učitelé právní nárok.
127. Při sociálním zabezpečení učitelů by se měly zohlednit zvláštní podmínky jejich zaměstnání, jak se uvádí ve výše uvedených paragrafech tohoto doporučení.

### *Lékařská péče*

128. V oblastech, kde je nedostatek zdravotnických zařízení pro učitele, by se mělo hradit učitelům cestovné na cestu potřebnou pro zabezpečení jejich lékařské péče.

### *Nemocenské dávky*

129. 1. Nemocenské dávky by se měly vyplácet za celé období pracovní neschopnosti, během něhož byla zastavena výplata mzdy.
129. 2. Nemocenské dávky by se měly vyplácet od prvního dne zastavení výplaty mezd.

129. 3. V případech, kdy je výplata nemocenských dávek limitována na určité období, je třeba počítat s určitým prodloužením tohoto období v případech, kdy je nutné izolovat učitele od žáka.

#### *Příplatky při pracovních úrazech a chorobách z povolání*

130. Učitelé by měli být chráněni před následky úrazu, které mohou utrpět nejen po dobu vyučování ve škole, ale i při výkonu činnosti mimo vyučování nebo mimo území školy.

131. Některé dětské infekční choroby by se měly považovat za choroby z povolání, pokud se jimi učitel nakazí při styku s žáky.

#### *Starobní důchod*

132. Práva učitelů na důchod, který získají službou v kterémkoli školském systému v zemi, by měla platit i při jeho přechodu do služeb kteréhokoli systému v téže zemi.

133. S přihlédnutím k ustanovením platným v každé zemi měl by být v případě nedostatku učitelů těm, kdo pokračují v pedagogické činnosti po dosažení důchodového věku, stanoven prostřednictvím příslušné instituce důchod s ohledem na odpracované roky, nebo by se jim měla dát možnost získat dodatečný důchod.

134. Starobní důchod by se měl vyplácet v takovém poměru k poslednímu výdělku, aby si učitel mohl udržet adekvátní úroveň.

#### *Invalidní důchod*

135. Invalidní důchod by se měl vyplácet těm učitelům, kteří musejí přerušit svoji pedagogickou činnost pro tělesnou pracovní ne schopnost nebo duševní choroby. V případě, že vyplácení nemocenských dávek nebo jiných dávek se při dlouhodobé pracovní neschopnosti ruší, je třeba počítat s poskytnutím důchodu těmto učitelům.

136. V případě částečné pracovní neschopnosti, tj. když učitel nemůže vykonávat práci na celý pracovní úvazek, měl by dostávat částečný invalidní důchod.

137. 1. Invalidní důchod by se měl stanovit v takovém poměru k poslednímu výdělku, aby si učitel mohl udržet příslušnou životní úroveň.

137. 2. Mělo by se počítat s poskytováním lékařské péče a příslušných nemocenských dávek se zlepšováním narušeného zdraví učitelů, s rehabilitačními službami, které by těmto učitelům umožnily vrátit se k původní činnosti.

#### *Dávky pozůstalým*

138. Podmínky poskytování peněžitých dávek a jejich výše by měly být takové, aby pozůstalým umožnily udržet si příslušnou úroveň a dětem odkázaným na tyto dávky zabezpečily dobrou životní úroveň a vzdělání.

#### *Prostředky sociálního zabezpečení učitelů*

139. 1. Sociální zabezpečení učitelů by se mělo realizovat podle možnosti prostřednictvím všeobecného systému, který se používá u osob zaměstnaných ve státním nebo soukromém sektoru.



139. 2. Tam, kde všeobecný systém chybí, měly by se na právním nebo jiném základě vypracovat speciální systémy.
139. 3. V případě, že výška dávek určených všeobecným systémem je nižší, než se uvádí v tomto doporučení, měla by se uvést do souladu s doporučenou normou prostřednictvím doplňujících systémů.
140. Měla by se přezkoumat možnost zapojit představitele učitelských organizací do správy speciálních a doplňujících systémů včetně investování jejich finančních prostředků.

## **XII. NEDOSTATEK UČITELŮ**

141. Hlavním principem by mělo být, že každý závažný nedostatek učitelů by se měl řešit výjimečnými opatřeními. Tato opatření by neměla v žádném případě snižovat požadavky na kvalifikaci učitele ani na úroveň vzdělání žáků. Vzhledem k tomu, že některá opatření zaměřená na řešení nedostatku učitelů, jako např. neúměrné zvýšení kapacity tříd, učebního úvazku učitele, se neslučují s cíli a úkoly vzdělání a poškozují žáky, měly by školské orgány učinit takové kroky, které by umožnily taková opatření nepřijímat a již existující zrušit.
142. V rozvojových zemích, kde v důsledku palčivého nedostatku učitelů může vzniknout nutnost organizovat krátkodobé intenzivní přípravné kurzy, bylo by třeba zároveň uskutečňovat odborně náročný program přípravy vysoce kvalifikovaných učitelů, schopných vést a řídit vzdělávací instituci.
143. 1. Studenti přijímaní do zrychlených krátkodobých kurzů by se měli vybírat podle norem platných při přijímání na normální pedagogické studium, nebo dokonce vyšších, aby potom byli schopni plnit požadavky denního studia.
143. 2. Určité úpravy a zvláštní výhody mimořádně placeného studijního volna by měly umožňovat studentům dokončit své studium při zaměstnání.
144. 1. Pokud je to možné, nekvalifikovaní zaměstnanci by měli pracovat pod přímým dozorem a vedením odborně kvalifikovaných učitelů.
144. 2. Podmínkou dalšího zaměstnání těchto osob by mělo být získání odpovídajícího vzdělání nebo ukončení studia.
145. Úřady by měly uznat, že zlepšením v oblasti sociálního a ekonomického postavení učitelů, jejich životních a pracovních podmínek, podmínek jejich zaměstnávání, možností pracovního postupu je nejlepším prostředkem pro překonání jakéhokoli nedostatku kompetentních a zkušených učitelů a také podmínkou pro zapojení a udržení dostatečného počtu plně kvalifikovaných osob v učitelském povolání.

## **XIII. ZÁVĚREČNÁ USTANOVENÍ**

146. Pokud je postavení učitelů v některých ohledech příznivější než takové, jaké vyplývá z tohoto Doporučení, nemělo by se v žádném případě obsahu tohoto Doporučení využít ke snížení již dosaženého postavení učitelů.

*Jean THOMAS, předseda Mimořádné mezivládní konference o postavení učitelů*

*René MAHEU, generální ředitel Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO)*

Zdroj: Dokumenty, Pedagogické centrum Praha 1995

## Příloha 4 – Stanovy občanského sdružení Česká pedagogická komora

### Článek 1

#### Založení sdružení

Česká pedagogická komora je nepolitickým, nezávislým a neziskovým sdružením občanů, splňujících podmínky pro vznik členství.

Sdružení bylo založeno rozhodnutím přípravného výboru ze dne 14.4.2004 a to ve smyslu zákona č. 83/1990 Sb., o sdružování občanů ve znění vyplývajícím ze změn a doplnění provedených jeho zákonnými novelizacemi.

### Článek 2

#### Název sdružení

Přesný název sdružení jako právnické osoby oprávněné vystupovat svým jménem a zavazovat se je:

Česká pedagogická komora.

### Článek 3

#### Sídlo sdružení

Sídlem sdružení je: Praha 6, Václavkova 2, PSČ 160 41,  
Česká pedagogická komora vyvíjí činnost na celém území ČR.

### Článek 4

#### Cíl činnosti sdružení

#### Česká pedagogická komora

bude usilovat o to, aby existence České pedagogické komory byla legislativně podložena zákonem jako samosprávná nepolitická stavovská organizace sdružujícími všechny pedagogy

bude usilovat o to, aby pedagogické povolání vykonávali jen pedagogové kompetentní v produktivním věku a aby mezi pedagogy byla rovnoměrně zastoupena obě pohlaví

bude usilovat o to, aby členové komory vykonávali své povolání odborně, v souladu s jeho etikou a způsobem stanoveným zákony a tímto statutem, bude usilovat o rozvoj a dostupnost celoživotního vzdělávání pedagogů a zvyšováním kvality práce pedagogů ke zvýšení prestiže pedagogického povolání ve společnosti. V souvislosti s tím bude usilovat o to, aby na sobě členové sdružení celoživotně pracovali a vzdělávali se. Pro splnění tohoto cíle bude organizovat semináře, elearningové kurzy, přednášky a další formy rozšiřujícího vzdělání, bude provozovat nebo participovat na provozu internetového portálu zprostředkujícího informace, vzdělání a komunikaci mezi svými členy, ale i mezi pedagogy, žáky a rodiči.

bude usilovat o takovou podobu české vzdělávací soustavy, která bude

decentralizovaná a demokratická, bude vycházet z toho, že škola je službou občanům a klíčová rozhodnutí týkající se vzdělání dětí musí pocházet od rodičů.



otevřená a pluralitní, bude vytvářet prostor pro svobodnou koexistenci škol hlásících se k různým pedagogickým směrům a různým filosofickým vzdělání.

vycházet z toho, že východiskem vzdělání jsou zájmy a potřeby žáka, že vzdělání má za úkol rozvíjet schopnosti žáků a studentů a pomáhat jim připravit se na další život, vzdělání by mělo reflektovat reálnou situaci ve společnosti a snažit se anticipovat nároky, které na absolventy škol bude klást život v době po ukončení školy a bude žáky vychovávat k celoživotnímu vzdělávání.

vytvářet inspirující a motivující prostředí pro pedagogy. Bude usilovat o to, aby mzdový systém pracovníků ve školství zohledňoval náročnost, kvantitu a kvalitu práce pedagoga a nebyl podmiňován dosaženým vzděláním, věkem nebo délkou praxe. V souvislosti s tím bude vytvářet a doporučovat evaluační kritéria, podle kterých bude možné práci pedagoga hodnotit

bude se vyjadřovat

- ke změnám legislativy související se vzdělávací soustavou,

- k podmínkám a způsobu dalšího vzdělávání pedagogů,

- ke vzdělávací politice vlády,

- k obsazování vedoucích míst v rezortu školství,

- k výběrovým řízením a rozsáhlejšími zakázkami a projektům v oblasti vzdělávání, které budou financované z veřejných zdrojů

bude posuzovat a hájit práva a profesní zájmy svých členů

Při naplňování tohoto cíle sdružení může spolupracovat s obdobně zaměřenými subjekty u nás i v zahraničí.

Sdružení dále bude vystupovat a účastnit se veřejného života občanské společnosti v souladu s právními předpisy.

## Článek 5

### Členství

Členství ve sdružení je dobrovolné.

Řádným členem se může stát jakákoliv osoba starší 18-ti let, která vykonává pedagogické povolání, a souhlasí s posláním a cíli sdružení a nebyla v průběhu předchozích pěti let vyloučena z České pedagogické komory.

Členem se uchazeč stává okamžikem, kdy od něho sdružení převezme pravdivě a kompletně vyplněnou přihlášku a uchazeč zaplatí členský příspěvek.

## Článek 6

### Práva členů

1. Členové sdružení mají především tato práva:

- volit a být voleni do orgánů sdružení,

- podílet se na výhodách členů sdružení a účastnit se všech akcí pořádaných sdružením,

- být pravidelně informováni o činnosti sdružení

- participovat na práci sdružení vedoucí k naplnění cílů sdružení

- kontrolovat práci členů Představenstva a požadovat od nich vysvětlení.

2. Funkce v orgánech sdružení sdružení jsou čestné; za jejich výkon bude podle směrnic přijatých Shromážděním delegátů vyplácena náhrada za ztrátu času a náhrada hotových výdajů. Volení funkcionáři musí vykonávat pedagogickou praxi.

#### Článek 7

##### Povinnosti členů

Členové sdružení jsou povinni:

dodržovat stanovy sdružení,

svými veřejně prezentovanými názory podporovat cíle sdružení

platit členské příspěvky,

respektovat rozhodnutí Shromáždění delegátů sdružení a Představenstva sdružení.

#### Článek 8

##### Zánik členství

Členství ve sdružení zaniká:

vystoupením sděleným písemně či ústně představenstvu sdružení,

vyloučením představenstvem při neplnění povinnosti dle čl. 7, odst. 1.,

vyloučením představenstvem při hrubém poškození činnosti či zájmů sdružení, úmrtím.

#### Článek 9

##### Orgány sdružení

Orgány sdružení tvoří:

Shromáždění delegátů

Krajská sdružení pedagogů

Představenstvo

Kontrolní a revizní komise

#### Článek 10

Krajská sdružení pedagogů

Základním organizačním článkem sdružení jsou Krajská sdružení pedagogů.

Krajské sdružení má tyto orgány:

a) krajské shromáždění členů,

b) krajské představenstvo,

3. Právo účastnit se krajského shromáždění mají všichni členové sdružení působící v dotyčném kraji.



Krajské shromáždění je svoláváno krajským představenstvem nejméně jednou za rok. Poprvé bude svoláno Představenstvem sdružení v okamžiku, kdy počet členů v kraji překročí počet 50.

Krajské shromáždění je svoláváno krajským představenstvem také vždy, když o to požádá písemně alespoň jedna třetina členů sdružení v kraji, a to nejpozději do dvou měsíců.

Krajské shromáždění volí ze svých řad delegáty na Shromáždění delegátů a tříčlenné krajské představenstvo, jehož hlavním úkolem je zajištění organizačního chodu Krajského sdružení.

## Článek 11

### Shromáždění delegátů

Shromáždění delegátů je nejvyšším orgánem sdružení. Shromáždění delegátů je usnášeníschopné, je-li přítomna nadpoloviční většina zvolených delegátů. K odvolání člena Představenstva či Kontrolní a revizní komise, vyloučení člena či změně stanov sdružení je třeba tříčtvrtinová většina hlasů všech přítomných, v ostatních rozhodnutích nadpoloviční většina přítomných delegátů. Při rovnosti hlasů rozhoduje hlas předsedy.

Shromáždění delegátů je svoláváno nejméně 1x za rok. Představenstvo ho svolá také tehdy, požádá-li o to nejméně jedna třetina členů sdružení nebo jedna třetina Krajských sdružení pedagogů nebo Kontrolní a revizní komise, a to do dvou měsíců. Datum konání určuje předseda a vyzoomí o něm členy sdružení nejméně 14 dnů před datem jeho konání formou ústní, písemnou nebo elektronickou.

Každý kraj, ve kterém vzniklo Krajské shromáždění, zastupuje ve Shromáždění delegátů 50 delegátů.

Průběh Shromáždění delegátů vede Předseda a ten také nechá vyhotovit zápis.

Do rozhodovací působnosti Shromáždění delegátů patří:

schvalovat a měnit obsah stanov,

schvaluje a mění jednací a volební řád

stanovuje výši členského příspěvku; výše členského příspěvku je pro první rok stanovena na 150,- Kč

stanovuje výši registračního poplatku

volit a odvolávat členy Představenstva a Kontrolní a revizní komisi,

posuzuje a hodnotí činnost Představenstva a Kontrolní a revizní komise

schvalovat roční účetní závěrku,

rozhodovat o sloučení a zrušení sdružení,

rozhodovat o odvolání člena proti rozhodnutí Představenstva o vyloučení ze sdružení.

## Článek 12

### Představenstvo

O všech záležitostech sdružení, které nejsou stanovami vyhrazeny Shromáždění delegátů, rozhoduje Představenstvo, jež je voieno v tajném hlasování Shromážděním delegátů. Představenstvo sdružení má 5 až 11 členů. V období do svolání prvního Shromáždění delegátů bude Představenstvo tvořeno tříčlenným přípravným výborem, které postupně může kooptovat další členy až do naplnění počtu 11.

Členové Představenstva jsou voleni Shromážděním delegátů na volební období 2 let. V případě odstoupení nebo odvolání člena Představenstva se konají doplňovací volby. Členové Představenstva mohou být zvoleni opakovaně a to bez omezení.

Představenstvo vede seznam členů sdružení

Představenstvo hospodaří s majetkem komory

Představenstvo svolává Shromáždění delegátů.

Představenstvo sdružení se schází k pravidelnému zasedání nejméně jednu za čtvrtletí. Předseda svolává a řídí jednání Představenstva sdružení. Přeje-li si to třetina členů Představenstva, svolá Předseda mimořádné zasedání Představenstva a to nejpozději do dvou týdnů.

Odvolání člena Představenstva může provést Shromáždění delegátů pro závažné porušování povinností vyplývajících z funkce.

Představenstvo rozhoduje prostou většinou hlasů všech svých členů.

Představenstvo volí a odvolává svého předsedu v tajném hlasování.

Statutárním orgánem, který je oprávněn jednat jménem sdružení a disponovat podpisovým vzorem za sdružení, je Předseda sdružení. Podepisování se děje tak, že k otisku razítka sdružení připojí předseda Představenstva svůj podpis.

Předseda sdružení zastupuje sdružení navenek.

### Článek 13

#### Kontrolní a revizní komise

Sleduje činnost sdružení a provádí pravidelnou kontrolní činnost. Členové revizní a kontrolní komise jsou oprávněni nahlížet do všech listin společnosti. Kontrolní a revizní komise má povinnost nejméně jednou za rok předkládat Shromáždění delegátů zprávu o své činnosti. Komise rozhoduje prostou většinou všech svých členů.

Kontrolní a revizní komise pracuje ve složení:

předseda - řídí činnost komise,

2 členové.

Členové komise jsou voleni Shromážděním delegátů na období 2 let. Člen komise může být zvolen opakovaně bez omezení.

Na žádost 1/3 členů sdružení může komise provést mimořádnou kontrolu práce Představenstva.

Pozastavuje výkon rozhodnutí Představenstva a Předsedy, jsou-li v rozporu s právními předpisy nebo organizačním řádem; pozastavené rozhodnutí předloží Shromáždění delegátů.

### Článek 14

#### Zásady hospodaření

Sdružení sestavuje svůj rozpočet a hospodaří podle něj. Rozpočet je sestavován předem na příslušný kalendářní rok a vyúčtování výsledků hospodaření se provádí nejpozději do tří měsíců po skončení kalendářního roku.

Sdružení vede účetnictví o stavu a pohybu majetku, o svých příjmech a výdajích, o finančních vztazích a to v souladu se zákonem o účetnictví a dalšími obecně závaznými právními předpisy.

Finanční prostředky k plnění svých cílů si sdružení opatřuje zejména:



z členských příspěvků

z darů a dotací

z grantů a projektů

## Článek 15

### Zánik sdružení

Sdružení může zaniknout:

dobrovolným rozpuštěním nebo sloučením s jiným sdružením, které bylo založeno podle zákona o sdružování občanů. K tomu je zapotřebí souhlasu více než 3/4 členů sdružení. Zánik sdružení oznámí představenstvo Ministerstvu vnitra ČR do 5 dnů od konání Shromáždění delegátů, která takto rozhodla,

pravomocným rozhodnutím Ministerstva vnitra ČR

transformací tohoto sdružení, dojde-li k legislativnímu zakotvení České pedagogické komory

V případě zániku bude provedeno majetkové vypořádání.

Likvidátor navrhne nejvýhodnější způsob likvidace, který podléhá schválení dosavadním Předsednictvem a je v souladu s právními předpisy, nejdříve však zajistí vyrovnání všech závazků sdružení.

## Článek 16

### Závěrečná ustanovení

Práva a povinnosti těmito stanovami přímo neupravené se řídí obecně závaznými právními předpisy, zejména zákonem č. 83/90 Sb., o sdružování občanů, ve znění vyplývajícím ze změn a doplnění provedených jeho zákonnými novelizacemi.

Účetní rok sdružení trvá od 1.1. do 31.12. příslušného kalendářního roku. První účetní rok začíná zápisem v registru sdružení a končí 31. prosince téhož roku.

Roční účetní uzávěrka a zvláštní účetní uzávěrka se provádějí a podléhají kontrole podle obecně závazných právních předpisů.

Stanovy nabývají účinnosti dnem zápisu sdružení do registru sdružení.

Přípravný výbor, v Praze 27. 4. 2004